

# Visual Arts – kuvista enkuksi

Kehittämistutkimus englanninkielisen opetusmateriaalin luomiseksi  
suomalaisen kaksikielisen kuvataideopetuksen käyttöön

Salli Ilmanen  
Pro gradu -tutkielma  
Kuvataidekasvatus  
Lapin yliopisto  
Kevät 2021

## Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Visual Arts – kuvista enkuksi: Kehittämistutkimus englanninkielisen opetusmateriaalin luomiseksi suomalaisen kaksikielisen kuvataideopetuksen käyttöön

Tekijä: Salli Ilmanen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 97 sivua, 4 liitettä

Vuosi: 2021

### Tiivistelmä:

Kaksikielisessä opetuksessa opiskellaan peruskoulun ainesisältöjä vieraalla kielellä, useimmiten englanniksi. Kaksikielinen opetus on koko ajan lisääntymässä ja kysyntä on suurta. Materiaaleista on kuitenkin puutetta erityisesti taito- ja taideaineissa, joissa kaksikielisen opetuksen tutkimus on hyvin vähäistä. Kaksikielisen opetuksen oppimateriaalien laatimiseen on olemassa erilaisia apuvälineitä, joiden hyödyntäminen on suuressa osassa tutkielmaa. Näitä ovat esimerkiksi 4C:n malli (*content, cognition, communication & culture*) sekä tuettu oppiminen. Tämä tutkielma painottuu seitsemannen luokan englanninkieliseen kaksikieliseen opetukseen.

Tutkielma on kehittämistutkimus, jonka tarkoituksena oli luoda demoversio kaksikieliseen kuvataideopetukseen tarkoitettua materiaalista. Lisäksi tutkielmassa pohditaan kaksikielisen kuvataideopetuksen toteuttamista sekä perehdytään kaksikielisen opetuksen teorioiden ja mallien soveltamiseen kuvataideopetuksessa. Tutkielman tarvekartoitus muodostui opettajille laaditusta kyselystä sekä kahden ulkomaisen kaksikieliseen kuvataideopetukseen suunnatun oppikirjan sisällönanalyysistä. Tarvekartoituksen ja teoriakirjallisuuden pohjalta kehitettiin demoversio oppimateriaalista, joka on tarkoitettu suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiseen pakolliseen kuvataiteen oppimäärään. Materiaali on englanninkielinen ja laadittu verkkoon Peda.net -alustalle.

Valmista oppimateriaalidemoa arvioi neljästä kentällä toimivasta kuvataideopettajasta muodostuva asiantuntijaryhmä. Asiantuntijaryhmän jäsenet osallistuivat yksilöhaastatteluihin, joissa käytiin läpi materiaalin onnistumisia ja puutteita sekä pohdittiin sen kehittämistä eteenpäin. Tutkielman aikana syntynyt oppimateriaalidemo pyritään tulevaisuudessa julkaisemaan. Kuvataideopetuksen tutkiminen kaksikielisen opetuksen kautta tuo lisäarvoa oppiaineelle ja materiaali hyödyttää erityisesti englanniksi opettavien kuvataideopettajien työtä.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, kaksikielinen opetus, opetuskieli, oppimateriaali, kehittämistutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [X]

## University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Visual Arts – Arts in English: Creating an English-language material for Finnish bilingual art education through design-based research

Author: Salli Ilmanen

Degree programme: Art education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 97 pages, 4 attachments

Year: 2021

### Abstract:

Bilingual education is a term used for basic education in a foreign language of instruction, mostly in English. Bilingual education is gaining popularity in Finland and demand is growing. However, there is a lack of materials especially within artistic and practical subjects, on which there is very little research. There are multiple tools for creating materials for bilingual education, and the use of these tools is an important part of this thesis. These tools include the 4C model (*content, cognition, communication & culture*) and scaffolding. The focus of this thesis is seventh grade English-language bilingual instruction.

The aim of the thesis is to create a demo version of an online textbook for bilingual art education using methods of design-based research. The thesis also studies how bilingual art education is carried out and how it is possible to apply the research and tools of bilingual education in general to art education. The needs assessment for the thesis was formed by a questionnaire for visual arts teachers and a content analysis for two foreign textbooks for bilingual art education. The needs assessment and study of literature on the subject formed a basis for the demo material, which is intended for use in the compulsory visual arts studies as dictated by the National Core Curriculum. The language of the material is English, and it can be found online on Peda.net.

The finished material demo was evaluated by four visual arts teachers working in the field. Each teacher participated in an individual interview. The interviews focused on the pros and cons of the material as well as possible ideas for further development. In the future, the intention is to publish the study material formed during the process of this thesis. Studying art education through bilingual education brings forth the value and possibilities of the subject, and the material itself benefits especially those visual arts teachers that use English as a language of instruction.

Keywords: art education, bilingual education, language of instruction, study material, design-based research

I give permission for this thesis to be used in the library [X]

# Sisällys

1 Johdanto.....	2
2 Sanallinen ja kuvallinen kielitaito .....	6
2.1 Kielenoppiminen .....	6
2.2 Kaksikielinen opetus .....	8
2.3 Taiteen avulla kieltä.....	12
2.4 Kielen ja taiteen oppimisen kognitiivinen perusta .....	15
3 Menetelmät .....	21
3.1 Kehittämistutkimus.....	21
3.2 Tutkielman taideperustaisuus .....	24
3.3 Tutkielman vaiheet .....	26
4 Kaksikielisen kuvataideopetuksen oppimateriaalit .....	30
4.1 Oppimateriaalit kaksikielisessä opetuksessa .....	30
4.2 Kaksikielisen oppimateriaalin teoreettiset mallit .....	33
4.3 Oppimateriaalien sisällönanalyysi.....	39
5 Oppimateriaalidemon lähtökohtia .....	45
5.1 Materiaalin konteksti .....	45
5.2 Kyselyn tulokset .....	47
6 Oppimateriaalidemon kehittäminen .....	54
6.1 Materiaalin suunnitteluprosessi .....	54
6.2 Oppimateriaalidemon luvut ja osiot .....	57
6.3 Materiaalin konkreettiset osat: tekstit, kuvat ja tehtävät .....	66
7 Oppimateriaalidemon arviointi.....	78
7.1 Asiantuntijaryhmän haastattelut .....	78
7.2 Onnistumisia materiaalissa.....	80
7.3 Muutokset ja lisäykset materiaaliin .....	83
7.4 Inspiraatio ja materiaalin merkitys .....	86
8 Pohdinta .....	88
Lähteet .....	94
Aineistolähteet.....	97
Liitteet.....	98



## 1 Johdanto

Kansainvälistyvässä Suomessa kaksikielinen ja etenkin englanninkielinen opetus on lisääntymässä. Tästä kertovat monet uutisotsikot jo parin vuoden ajalta: ”*Vaasa vastasi kansainvälisten yritysten tarpeeseen: uusi englanninkielinen luokka täyttyi heti*” (Yle, 1.11.2021), ”*Englanti–suomi-luokan suosio kasvaa, soveltuvuuskokeeseen yhä enemmän tulijoita – kieltä ei tarvitse etukäteen osata*” (Helsingin Uutiset, 25.11.2020), ”*Englanninkieliseen perusopetukseen tunkua*” (MTV Uutiset, 29.1.2013). Näissäkin uutisissa mainittu englanninkielinen opetus kuuluu kaksikielisen opetuksen piiriin. Kaksikielisellä opetuksella tarkoitetaan sellaista opetustyyppiä, jossa toista tai vierasta kieltä käytetään opetuksen ja oppimisen välineenä. Opetus sisältää siis sekä opetettavan sisällön että opetettavan kielen eli kohdekielen harjoittelua. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 1.) Suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määritellään kaksikielinen opetus sellaisena opetuksena, jossa opetuksen välineenä käytetään muuta kuin koulun virallista opetuskieltä. Virallinen opetuskieli on yleensä suomi tai ruotsi. (Opetushallitus, 2014, s. 89.) Käytännössä tämä siis tarkoittaa, että kaksikielisen opetuksen oppilaat opiskelevat suomalaisen opetussuunnitelman mukaisia ainesisältöjä, mutta opetuksen kielenä toimii vieras kieli, useimmiten englanti tai toinen kotimainen kieli. Opetussuunnitelman mukaan kaksikielisen opetuksen tavoitteena on monipuolinen kielitaito sekä koulun virallisessa opetuskielessä että kohdekielessä. Painotuksena on kielen käyttäminen mahdollisimman luonnollisissa ja monipuolisissa tilanteissa. (Opetushallitus, 2014, s. 89.) Tunneilla ei siis keskitytä kielen rakenteellisiin seikkoihin tai kieliopin opetteluun, vaan kielenoppiminen tapahtuu ainesisällön oppimisen ohessa. Tunneilla tärkeää onkin käydä monipuolisesti läpi aineen kieltä, jolloin oppilaiden kielitaito muodostuu perinteistä kielenoppimista moniulotteisemmaksi.

Kaksikielistä opetusta on tutkittu Suomessa vielä kohtalaisen vähän, ja vähäinen olemassa oleva tutkimus painottuu usein matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin. Kuvataiteen tai muiden luovien aineiden osalta tutkimus on melko vähäistä jopa kansainvälisessä tutkimuskentässä. Olisikin kiinnostavaa tietää, miksi tutkimus on painottunut juuri matemaattis-luonnontieteellisiin aloihin, sillä näiden alojen kieli on usein melko systemaattista ja teknistä. Taide- ja taitoaineet tarjoaisivat monipuolisia mahdollisuuksia luovaan kielenkäyttöön. Näissä aineissa tuntien rakenne usein mahdollistaa syvällisemmät keskustelut opettajan ja

oppilaiden välillä, ja oppilaiden keskinäinen keskustelu on usein sallittua tai jopa toivottavaa. Esimerkiksi matematiikassa tunnit ovat usein opettajavetoisia, jolloin oppilaiden oma kielenkäyttö ei painotu samalla tavoin. Toisaalta taide- ja taitoaineisiin liitetään usein tunne, jolloin vieraalla kielellä aiheista keskusteleminen saattaa olla vaikeaa. Kaksikieliseen kuvataideopetukseen keskittyvää tutkimusta kaivattaisiin lisää, sillä kaksikielinen opetus tulee melko todennäköisesti lisääntymään tulevaisuudessa. Ongelmana tutkimuksessa lienee tieteenalojen välisen yhteistyön puute. Suomalaisissa yliopistoissa kuvataidekasvatusta opetetaan ainoastaan Lapin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa, joissa ei kummassakaan ole kielten laitosta. Kaksikielisen kuvataideopetuksen tarkempi tutkimus vaatisi siis yliopistojen välistä yhteistyötä, eikä sitä ole kenties toistaiseksi nähty tarpeellisena tutkimuskohteena. Kaksikielisen opetuksen lisääntyessä tutkimukseen tulisi panostaa entistä enemmän.

Oma kiinnostukseni aihetta kohtaan liittyy opiskelutaustani. Kuvataidekasvatuksen lisäksi olen opiskellut perus- ja aineopinnot englannin kielestä toisessa yliopistossa, eli olen valmistuttuani pätevä englanninopettaja. Olen halunnut yhdistää nämä kaksi oppiainetta, ja perehtynyt kaksikieliseen kuvataideopetukseen sekä englannin että kuvataidekasvatuksen kandidaatintutkielmissani. Englannin kandidaatintutkielmani keskittyi oppilaiden kielenkäytön valmiuteen ja kaksikielisen opetuksen vaikutukseen erilaisissa kielenkäytön tilanteissa. Kuvataidekasvatuksen kandidaatin tutkielmaani varten perehdyin kaksikielisen kuvataideopetuksen tilaan Suomessa. Kartoitin kyselyn avulla sitä, miten kaksikielinen opetus käytännössä toteutuu, mitkä ovat sen parhaita puolia ja mitkä seikat hankaloittavat kaksikielisen opetuksen järjestämistä. Tutkielman yhteydessä kävi ilmi erityisenä haasteena kaksikielisen kuvataideopetuksen materiaalien puute. Suomalaiseen opetussuunnitelmaan sidottuja materiaaleja ei ole käytännössä yhtään, vaan opettajat joutuvat rakentamaan itse kaiken materiaalinsa. Vaikka kuvataideopetuksessa tämä on yleistä, kaksikielisen opetuksen piirissä lisää haastetta tuo opettajien kielellinen pätevyys. Kun materiaalit kasaa aineenopettaja, saattavat kielelliset seikat jäädä vähemmälle huomiolle. Aineenopettaja ei välttämättä ehdi tai kykene huomioimaan juuri ikätasolle suunnattuja kielellisiä piirteitä omaa opetusmateriaaliaan koostaessa tai luodessa. Opettajien työ helpottuisi suuresti, mikäli kaksikielistä opetusta varten olisi jonkinlainen materiaali, jota voisi käyttää opetuksen lähtökohtana. Materiaalissa käytäisiin läpi opetussuunnitelman sisältöjä sekä niihin liittyvää sanastoa ja ainekohtaista kieltä.

Materiaalien puute ei ole ainoastaan suomalaisten kaksikielisen kuvataideopetuksen parissa toimivien opettajien ongelma. Kaksikielisen opetuksen materiaaleja on tutkinut esimerkiksi kaksikielisen opetuksen tutkimukseen erikoistunut Tom Morton, joka käy artikkelissaan ”Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners’ Practices and Perspectives” (2013) läpi eurooppalaisten kaksikielisen opetuksen opettajien kokemuksia materiaalien saatavuudesta. Artikkelin taustalla tehty tutkimus paljastaa materiaalien vähäisyyden kansainvälisessäkin kontekstissa. Kaikkialla maailmassa monien eri aineiden opettajat tuovat usein esille materiaalien puutteen puhuttaessa kaksikielisen opetuksen haasteista. (Morton, 2013, s. 116.) Käytännössä opettajille jäävät vaihtoehdot ovat tuottaa itse materiaali alusta alkaen, käyttää kohdekielisiä materiaaleja, joita ei ole tarkoitettu kyseiseen kansalliseen kontekstiin, tai mukauttaa valmiita kohdekielisiä materiaaleja (Morton, 2013, s. 116). Näistä ensimmäinen ja viimeinen tuovat runsaasti lisää töitä opettajalle, ja keskimäinen saattaa olla opetuksen laadun kannalta kyseenalainen vaihtoehto – tekstit saattavat olla oppilaille turhan vaikeita, ja kansallisen opetussuunnitelman toteutuminen ei ole taattua. Ongelmana valmiiden tekstien käytössä on lisäksi oppilaiden ikätason ja kielitaidon suhde. Monet kielellisesti sopivan tasoiset tekstit saattavat olla nuoremmille oppilaille suunnattuja, eivätkä siten sisällyltään vastaa ikätasoa. (Morton, 2013, s. 127–128.) Kaksikielisen opetuksen materiaaleissa pyritään usein noudattamaan tiettyjä piirteitä, joita käydään läpi luvussa 4. Kaksikielisen opetuksen tutkimuksessa puhutaankin paljon siitä, millaista materiaalin tulisi olla. Materiaalia ei kuitenkaan ole käytännössä juuri saatavilla. (Morton, 2013, s. 118.) Teoria ja käytäntö eivät siis tunnu oppimateriaalien suhteen kohtaavan.

Koska oppimateriaaleille on selkeä tarve, otin tämän puutteen pro gradu -tutkielmani lähtökohdaksi. Tutkielmassa tavoitteenani on luoda demoversio suomalaiseen kaksikieliseen kuvataideopetukseen tarkoitettu oppimateriaalista. Materiaali kohdistuu pääasiassa seitsemänn luokan pakolliseen kuvataiteeseen. Aluksi tutkin kielen oppimista ja taiteen kieltä sekä kognitiivisia prosesseja, joita kieltä ja taidetta oppiessa hyödynnetään. Tutkielmani teoriaosiossa käydään lisäksi tarkemmin läpi kaksikieliseen opetukseen liittyviä seikkoja, kuten opetuksen peruseriaatteita ja sen pohjalla vaikuttavia teorioita. Koska tutkielmani noudattaa kehittämistutkimuksen kaavaa, alkaa varsinainen materiaalin luominen tarvekartoituksella. Perehdyn tarkemmin kuvataiteen ja kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleihin ja materiaalien tarpeisiin hyödyntäen kentällä toimivien opettajien ammattitaitoa ja kahta ulko- maista kaksikielisen kuvataideopetuksen kirjaa. Tutkielmani tarvekartoitus koostuu siis use-

ammasta osasta, jotta sen tuloksena syntyvä oppimateriaalidemo olisi mahdollisimman monipuolinen ja tarpeeseen sopiva. Tarvekartoituksen jälkeen kuvailen oman materiaalin kehittämisprosessia ja sen vaiheita. Tutkielmassa hyödynnän kahden syklin kehittämisprosessia, jossa alun tarvekartoituksena toimii oppimateriaalien sisällönanalyysi sekä asiantuntijaryhmälle suunnattu kysely. Tarvekartoituksen pohjalta olen luonut demoversion oppimateriaalista, joka on suunnattu kaksikieliseen kuvataideopetukseen. Materiaalin kielenä on englanti, ja se on suunniteltu tarkoin seuraamaan suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Demoversio lähetettiin sen valmistuttua asiantuntijaryhmälle, joka arvioi sen toimivuutta ja puutteita. Näiden pohjalta olen koostanut osion materiaaliin tarvittavista korjauksista ja muutoksista. Tutkielman aikana muodostunut oppimateriaalidemo on saatavilla verkossa selattavassa muodossa osoitteessa <https://peda.net/id/b1a843d09db> ja PDF-muodossa osoitteessa [bit.ly/visualartspdf](http://bit.ly/visualartspdf).

Koska kaksikieliseen kuvataideopetukseen painottuvaa tutkimusta ei ole juuri tehty, käytän tutkielman pääasiallisina teoreettisina lähteinä muuhun kaksikieliseen opetukseen liittyviä teoksia ja artikkeleita. Tärkeimpinä lähteinä kaksikieliseen opetukseen liittyen toimivat kaksikielisen opetuksen yleisteokset, joita lainataan käytännössä kaikessa kaksikieliseen opetukseen liittyvässä tutkimuksessa. Kaksikielisen opetuksen pioneirit, kielitieteen professori Do Coyle sekä kielenoppimisen tutkijat Philip Hood ja David Marsh ovat työskennelleet jo vuosikymmeniä kaksikielisen opetuksen parissa. Heidän teoksensa *CLIL – Content and Language Integrated Learning* (Coyle, Hood & Marsh, 2010) käsittelee monipuolisesti kaksikielisen opetuksen teoriaa ja periaatteita sekä tarjoaa opettajille monipuolisia työkaluja kaksikielisen opetuksen suunnitteluun. David Marsh on lisäksi ollut mukana kaksikielisen opetuksen tutkijoiden Peeter Mehiston ja María Jesús Frigolsin (nyk. Frigols-Martín) kanssa kirjoittamassa teosta *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Teos on käytännönläheinen opas kaksikielisen opetuksen hyödyntämiseen ja suunnitteluun. Näiden kahden yleisteoksen lisäksi hyödynnän sekä teorian että käytännön osalta suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014). Lisäksi lähteenä toimivat monipuoliset artikkelit sekä Suomesta että ulkomailta. Tutkielmani aineisto koostuu opettajille suunnatusta kyselystä, kahdesta kaksikielisen kuvataiteen oppikirjasta Alankomaista ja Espanjasta, omasta kehittämispäiväkirjastani sekä asiantuntijaryhmän haastattelusta. Näitä eri aineistoja käsitellään tutkielman luvusta 4 alkaen. Tarkemmin käyn läpi tutkielman rakennetta ja etenemisvaiheita luvussa 3.

## 2 Sanallinen ja kuvallinen kielitaito

### 2.1 Kielenoppiminen

Suurin osa suomalaisista kehittyy yhden äidinkielen puhujiksi, mutta tilanne on usein maailmalla erilainen. Kaksi- tai monikielisyys on muualla maailmassa melko yleistä, joskin monikieliset ympäristöt ovat Suomessakin lisääntymässä. Englantia pidetään usein maailmanlaajuisena yleiskielenä eli *lingua francana*. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 11.) Kielenoppimiseen liittyy runsaasti käsitteitä, joita on syytä avata ennen niiden käyttämistä tässä pro gradu -tutkielmassa. Käsite *toinen kieli* viittaa yleensä kieleen, joka on maassa vakituksessa käytössä. Esimerkiksi maahanmuuttajalle suomen kieli voi olla toinen kieli. *Vieraalla kielellä* tarkoitetaan useimmiten kieltä, jolla ei ole maassa virallista asemaa. Suomessa englanti on siis vieras kieli. Termiä *kohdekieli* käytetään kuvaamaan oppimisen kohteena olevaa kieltä riippumatta sen asemasta ympäristössä. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14.) Kohdekieli on näistä termeistä neutraalein ja yleisluontoisin, eikä ota kantaa kielenoppijan äidinkieleen. Siksi käytän tässä tutkielmassa useimmiten termiä kohdekieli.

Kielitaito voi kehittyä monella tavalla. Pienet lapset *omaksuvat* äidinkielensä, kun taas kouluissa tai kursseilla *opitaan* vieraita kieliä. Suurin ero omaksumisen ja oppimisen välillä on tietoisuus; kielen omaksuminen tapahtuu alitajuntaisesti ja ilman ohjausta, kun taas oppiminen on tiedostettua toimintaa. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12–13.) Omaksutulle kielitaidolle tyypillistä on, ettei kielen käyttäjä välttämättä osaa kertoa kielen sääntöjä, vaikka osaakin käyttää kieltä oikein. Opitun kielen säännöt ovat oppijan tiedossa. Usein nämä kielitaidon kehittymisen tavat sekoittuvat toisiinsa. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13.) Vierasta kieltä voi kuulla monenlaisissa luonnollisissa tilanteissa, ja esimerkiksi äidinkielen sääntöjä opetellaan kouluissa. Voidaan puhua myös implisiittisestä ja eksplisiittisestä oppimisesta sekä formaalista tai informaalista oppimisesta tai opetuksesta. Formaali tai eksplisiittinen kielenoppiminen tapahtuu usein luokkatilassa, ja sen tarkoituksena on nimenomaan kielen opiskelu. Implisiittistä oppimista, eli luonnollisempaa kielen omaksumista, tapahtuu sekä luonnollisissa viestintätilanteissa että osana formaalia kielenoppimista. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12.)

Viestintä on nykypäivän kielenopetuksessa tärkeässä roolissa. Luonnollisten viestintätilanteiden lisäksi formaaliin kielenopetukseen pyritään liittämään luonnollisia tilanteita vastaavia harjoituksia. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 32–33.)

Opittu kieli liittyy vahvasti opittuun sisältöön. Kieli on luonteeltaan sosiaalista, ja se ilmentää esimerkiksi puheen kontekstia ja puhujien välistä suhdetta (Nikula, 2015, s. 18). Voidaan siis sanoa, että esimerkiksi luokkatilanteessa kielen luonnetta jäsentää opettajan ja oppilaiden välinen suhde sekä käsiteltävänä oleva aines sisältö ja tieteenalan kieli. Suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa nostetaan esille kielitietoisuus osana perusopetuksen toimintakulttuurin periaatteita. Monikielisyys tuodaan osaksi koulun arkea. Tähän monikielisyyteen sisältyvät niin oppilaiden erilaiset kielet kuin oppiaineen kielikin. Oppiaineen kieli käsittää tiedonalan kielen ja käsitteet, ja aineenopettaja voidaan nähdä opettamansa aineen kielen opettajana. (Opetushallitus, 2014, s. 28.) Alakohtaiseen kieleen kuuluu kuitenkin paljon muutakin, kuin pelkästään erityissanaston hallintaa. Eri tiedonalat rakentavat tietoa keskenään eri tavoin, ja tiedon rakentuminen kielen avulla onkin yksi opetuksen tärkeistä tavoitteista. (Nikula, 2015, s. 18.) Kuvataiteen kieltä ja kielen yhteyttä kuvataideopetukseen on käsitelty esimerkiksi kuvataidekasvatuksen pitkäaikainen tutkija Marjo Räsänen. Räsäsen (2008, s. 155) mukaan kuvataiteella on oma kielensä, johon sisältyy sanastoa ja tiedon jäsentymistä kuten muidenkin tiedonalojen kieliin. Kuvan tulkinta ja kuva-analyysi ovat kenties tunnetuimpia ja selkeimpiä taiteen kieleen liittyviä aihealueita. Taiteen kieleen liittyvät monet formalistiset seikat, kuten muoto ja väri sekä näihin liittyvä käsitteistö, joita voidaan pitää eräänlaisena taiteen kielioppina (Räsänen, 2008, s. 155).

Kuvataideopetuksessa opetellaan käytännön tekemisen lisäksi kuvailmaisun perusmuotoja sekä metaforia ja symboleita, jotka kaikki yhdessä muodostavat kuvien kielen (Räsänen, 2008, s. 157). Taiteen kielen ymmärtäminen voi olla sommittelun, värien ja muotojen ymmärtämistä sekä sanojen että visuaalisen esittämisen kautta. Taiteen kieli, kuten muutkin kielet, vaatii opettelua ja taitojen hiomista. Monimutkaisempaan kielitaitoon kuuluu esimerkiksi symbolien tulkintaa ja tiedon soveltamista. Räsäsen (2008, s. 167) mukaan taiteen kielestä puhuttaessa viitataan erityisesti semiotiikkaan, joka pyrkii analysoimaan kuvan pieniä yksityiskohtia ja paljastamaan siten kuvasta syvempiä merkityksiä. Semiotiikkaan liittyy useita eri tasoja, kuten peruselementtien eli ikonien, indeksien ja symbolien analysointia, metaforien ja allegorioiden tulkintaa sekä kuvan kulttuuristen merkityksien pohdintaa. Tär-

keitä ovat myös kuvan yhteydet muuhun taiteeseen ja sen sisältämä intertekstuaalisuus. Semioottisessa analyysissä voidaan pohtia lisäksi sitä, missä ja milloin teos on esitetty ja kelle se on tarkoitettu. (Räsänen, 2008, s. 170–172.) Vaikka kuvan ominaisuudet muodostavat oman kielensä, on kuvien ja sanojen kielissä selkeitä eroja. Kuvien yhteydessä olisikin ehkä luontevampaa puhua kuvien ymmärtämisestä kuin kuvien lukemisesta. (Räsänen, 2008, s. 172.)

Kuvataiteen kielen ja sanallisten kielten yhteneväisyyksiä on useita. Tämä on huomattu virallisissa yhteyksissä, ja kuvan kielen asemaa on pyritty tuomaan selkeästi esille. Vuonna 2001 julkaistiin yleinen eurooppalainen kielitaidon viitekehys (CEFR), jonka pyrkimyksenä oli yhdenmukaistaa kielitaidon arviointia kaikenlaisissa yhteyksissä ja kaikilla eri kielillä. Kielitaidon tasoja on kuusi, A1–C2, ja ne määrittävät kielenkäyttäjän kykyä erilaisten kielen osa-alueiden käytössä. Näiden yleisten taitotasojen alta löytyy useita tarkempia määritelmiä. (Council of Europe, 2021.) Vuonna 2010 aloitettiin kehittämään vastaavaa taitotasojen määritelmää kuvallisen lukutaidon (*visual literacy*) osalta. Tämä viitekehys sai nimen CEFR-VL, joka muutettiin myöhemmin muotoon CEFR-VC (*visual competency*). (Haanstra & Wagner, 2017, s. 1.) Tämä uudelleennimeäminen vastaa Räsänen suosimaa ”kuvien ymmärtäminen” -termiä, jonka toin esille edellisessä kappaleessa. Viitekehysten laatimisen pyrkimyksenä oli tuoda opetukseen työkaluja kuvanlukutaidon ja visuaalisen kielen ymmärtämiseen. Näihin kuvallisen kielen ymmärtämisen taitoihin kuuluvat sekä kuvanlukutaito että kuvallisen tuottamisen taito. (Haanstra & Wagner, 2017, s. 1.) Samoin kuin yleisessä kielten viitekehyksessä, CEFR-VC tarjoaa yleiset ja laajat taitotasojen kategoriat, jotka jakautuvat tarkemmin määriteltyihin alaluokkiin (Haanstra & Wagner, 2017, s. 5). Visuaalinen kielitaito on siis määritelty yleisten eurooppalaisten taitotasojen kautta käytännössä yhtä tarkasti ja samankaltaisin säännöin kuin muutkin kielet. Tämä korostaa visuaalisen kielitaidon merkitystä osana oppimista.

## **2.2 Kaksikielinen opetus**

Kaksikielinen opetus on ainakin toistaiseksi melko jakautunutta, eli sitä ei ole tarkkaan säädelty tai määritelty kansallisella tasolla. Kaksikielisellä opetuksella voidaan tarkoittaa käytännössä mitä vain kohdekielellä tapahtuvaa aineenopetusta (Opetushallitus, 2014, s. 89). Kaksikielisen opetuksen määritelmä on laaja ja kattaa monenlaisia eri opetusmuotoja.

Lisäksi sekä kansainvälisesti että suomalaisessa kontekstissa kaksikielisestä opetuksesta käytetään hyvin monenlaisia termejä. Vaikka kaksikielinen opetus on virallinen opetussuunnitelmassa määritelty termi, esimerkiksi englanninkielinen ja kansainvälisesti käytetty termi *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) sekä vanhan opetussuunnitelman käyttämä *vieraskielinen opetus* ovat aktiivisessa käytössä eri kouluissa (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg, 2018, s. 36–37). Kaksikielinen opetus jaetaan suomalaisessa opetussuunnitelmassa laajamittaiseen ja suppeaan kaksikieliseen opetukseen. Näistä ensimmäisessä opetuksesta vähintään 25 % järjestetään kohdekielellä. Tällaisessa opetusmuodossa on huolehdittava siitä, että oppilaiden sanaston ja käsitteiden hallinta on sujuvaa kohdekielen lisäksi myös koulun opetuskielellä. (Opetushallitus, 2014, s. 92.) Laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa kohdekieltä käytetään lähes kaikkeen, kuten uusien aiheiden esittelyyn ja läpikäyntiin. Koulun virallista opetuskieltä käytetään hyvin vähän, esimerkiksi kieliopillisten seikkojen ja termistön selventämiseen. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 15.) Suppea kaksikielinen opetus sisältää usein esimerkiksi projekteja tai muita lyhyen aikavälin jaksoja, joissa kohdekieltä käytetään opetuksen välineenä (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 15). Tutkielmani aikana muodostuva oppimateriaali on tarkoitettu ensisijaisesti laajamittaisen kaksikielisen opetuksen piiriin, jossa oppilaat opiskelevat koko yläasteen kuvataiteen oppisisällön englanniksi. Materiaali on kuitenkin sovellettavissa myös suppeaan kaksikieliseen opetukseen.

Kaksikielisen opetuksen tilaa Suomessa on tutkittu esimerkiksi kieli- ja kasvatustieteilijöiden Annika Peltoniemen, Kristiina Skinnarin, Karita Mård-Miettisen ja Sannina Sjöbergin selvityksessä *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta* (2018). Selvitys toteutettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamana, ja sen tarkoituksena oli selvittää valtakunnallisesti kaksikielisen opetuksen tarjoamista sekä paikallisia opetussuunnitelmia. Selvityksen mukaan suppeaa kaksikielistä opetusta tarjotaan useammin kuin laajamittaista, ja yhteensä kaksikielistä opetusta tarjoaa ainakin 41 kuntaa eli 13,2 % Suomen kunnista (Peltoniemi ym., 2018, s. 30). Useimmiten kohdekielenä on englanti, muita kieliä tarjotaan melko vähän (Peltoniemi ym., 2018, s. 39). Tutkielmani keskittyykin juuri englanninkieliseen kaksikieliseen opetukseen. Laajamittainen kaksikielinen opetus on yleensä vakiintuneempaa, suppea opetus uudempaa. Kysyntä on kuitenkin kasvanut etenkin laajamittaisen kaksikielisen opetuksen osalta. (Peltoniemi ym., 2018, s. 31.) Koska kysyntä on paikoin laajempaa kuin tarjonta, valitaan laajamittaisen kaksikielisen opetuksen oppilaat



usein testeillä (Peltoniemi ym., 2018, s. 33). Testeillä pyritään selvittämään hakijoiden kielellisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Varsinainen kohdekielen osaaminen on kriteerinä vasta ylempien luokkien kaksikieliseen opetukseen pyrittäessä, eli esimerkiksi seitsemänneltä luokalta aloittaessa (Peltoniemi ym., 2018, s. 48). Oppilailla ei siis tarvitse olla valmiiksi kohdekielen taitoa, mikäli he aloittavat kaksikielisen opetuksen ensimmäiseltä luokalta, ja oikeus opiskella kaksikielisessä opetuksessa on koko peruskoulun loppuun asti. Valtakunnallisen opetussuunnitelman määritelmä kaksikieliselle opetukselle on hyvin suppea, ja siksi sitä onkin määritelty tarkemmin paikallisissa opetussuunnitelmissa. Koska suunnitelmat ovat kuntakohtaisia, ne saattavat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. (Peltoniemi ym., 2018, s. 37.) Haasteina kaksikielisen opetuksen järjestämisessä ovat esimerkiksi pätevien opettajien puute, oppimateriaalien puute sekä ajan ja resurssien vähäisyys (Peltoniemi ym., 2018, s. 55). Nämä tulivat ilmi myös omassa kandidaatintutkielmassani, jossa pienelläkin otannalla nousi esiin selkeitä yhtenäisiä haasteita.

Kaksikielisessä opetuksessa kielenoppiminen ja käyttö on sekä runsaampaa että monipuolisempaa kuin perinteisessä kielenopetuksessa. Kaksikielinen opetus tarjoaa oppilaille aitoja kielenkäytön tilanteita. Kaksikielisessä opetuksessa korostuu oppiaine- ja alakohtainen kielenkäyttö ja sanasto, ja käytännön harjoitustehtävissä pyritään tutustumaan nimenomaan ainesisältöjen kannalta merkittäviin asioihin (Nikula, 2015, s. 16). Mehisto, Marsh ja Frigols (2008) luettelevat teoksessaan kaksikielisen opetuksen peruseriä. Opetus on monipainotteista, mikä tarkoittaa kaksikielisessä opetuksessa sekä sitä, että ainetunnit tukevat kielenoppimista ja kielen tunnit aineen oppimista, mutta myös sitä, että mahdollisuuksien mukaan opetuksessa integroidaan eri oppiaineiden sisältöjä ja toteutetaan aineidenvälisiä projekteja. Kaksikielisen opetuksen tulisi tarjota turvallinen ja oppimista edistävä oppimisympäristö, jossa kieli tuodaan osaksi rutiineja ja fyysistä luokkatilaa. Kieli on autenttista, ja kielenkäytössä korostetaan oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita sekä ajankohtaista materiaalia esimerkiksi mediasta. Painotus on aktiivisessa oppimisessa, jossa oppilaat kommunikoivat vähintään yhtä paljon tai enemmän kuin opettaja sekä opettelevat itse asettamaan oppimisen tavoitteita. (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 29.)

Kenties tärkeimpänä kaksikielisen opetuksen osana on tuettu oppiminen (*scaffolding*). Tätä termiä käytetään runsaasti kaksikieliseen opetukseen liittyvässä teoriakirjallisuudessa. Perusajatuksena on, että opettaja auttaa oppilasta pääsemään yhä korkeammalle tiedon tasolle. (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 29.) Tämä voi tapahtua esimerkiksi tekstien

yksinkertaistamisen, tärkeiden termien luetteloimisen tai tiedon loogisen järjestelyn kautta (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Mehisto (2012) tarjoaa konkreettisia esimerkkejä tuetusta oppimisesta kaksikielisen opetuksen parissa. Kielenoppimista voidaan tukea esimerkiksi toistamalla uusia substantiiveja pronomien käytön sijaan tai selventämällä materiaalisia tärkeät termit ja fraasit. Aineenoppimisen tukena puolestaan toimii esimerkiksi aiheeseen johdattelu oppilailla jo ennestään olevan tiedon kautta, tärkeiden asioiden alleviivaus tai graafisten taulukoiden, kuvaajien tai diagrammien käyttö. (Mehisto, 2012, s. 24.) Kuvataiteessa voidaan esimerkiksi hyödyntää aiemmin harjoiteltua tietoa ja taitoa tai jäsentää teoreettisia tekstejä tummennettujen asiasanojen kautta. Tuetussa oppimisessa hyödynnetään kokeneemman henkilön osaamista oman osaamisen rakentamiseksi (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 29). Tämä tarkoittaa siis sitä, että opettaja asiantuntijana auttaa oppilaita jäsentämään uutta tietoa niin, että oppiminen on mahdollisimman tehokasta. Tuetun oppimisen ajatus juontaa juurensa Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä, johon perehdytään tarkemmin alaluvussa 2.4. Tuetun oppimisen periaatteiden hyödyntämistä oppimateriaaleissa käsitellään tarkemmin alaluvussa 4.2, joka keskittyy kaksikielisten oppimateriaalien laatimisen tueksi rakennettuihin teoreettisiin malleihin.

Kaksikielinen opetus liitetään usein ajatuksiltaan samankaltaiseen tehtäväpohjaiseen kielenoppimiseen. Tehtäväpohjaisen kielenoppimisen perustana on, että vierasta kieltä opitaan kommunikatiivisten tehtävien kautta, eli käyttämällä kieltä mahdollisimman aidoissa vuorovaikutustilanteissa (Ellis, 2011, s. 212). Tehtäväpohjaista kielenoppimista erityisesti kaksikielisessä opetuksessa on tutkinut esimerkiksi kaksikieliseen opetukseen keskittynyt Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen professori Tarja Nikula. Nikulan (2015, s. 17) mukaan tehtäväpohjaisen oppimisen tarkoituksena on keskittyä ainesisältöihin kielen sijaan, ja oppia kieltä nimenomaan tekemisen kautta. Tehtäväpohjaisessa oppimisessa voidaan nähdä tehtävän jakaantuvan eri osiin, joilla kaikilla on omanlaisensa kielellinen funktio ja tavoitteet. Näitä osia ovat tehtävän valmisteluvaihe, tehtävävaihe ja tehtävän kokoava ja yhteen vetävä vaihe. (Nikula, 2015, s. 17.) Kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta on tärkeää, että opetuksessa huomioidaan varsinaisen tehtävävaiheen lisäksi myös valmisteluvaihe ja tehtävän yhteenveto, joissa kielenkäyttö eroaa tehtävän toteuttamisesta. Sekä oppiainekohtaisen kielen että kohdekielen oppimista tapahtuu kaikkien kolmen vaiheen aikana. (Nikula, 2015, s. 28.) Palaan tehtäväpohjaiseen oppimiseen tarkemmin luvussa 4.2, jossa pohdin sen hyödyntämistä opetuksen suunnittelussa.

## 2.3 Taiteen avulla kieltä

Kaksikielistä kuvataideopetusta on tutkittu hyvin vähän. Kaksikielisen opetuksen tutkimus liittyy useimmiten matemaattis-luonnontieteellisiin aloihin, kuten esimerkiksi matematiikkaan, kemiaan ja maantietoon. Taide- ja taitoaineiden kaksikielistä opetusta ei ole juurikaan tutkittu edes kansainvälisessä kontekstissa. Tämä saattaa selittyä ainesisällön ja opetustapojen erilaisuudella. Kielitieteeseen keskittyneiden tutkijoiden saattaa olla luontevampaa tutkia objektiivisempaa, strukturoidumpaa opetusta, jota esimerkiksi matematiikan opetus usein on. Kuvataiteen ja kielen sekä kielenopetuksen yhteyksiä on kuitenkin tutkittu esimerkiksi maahanmuuttajien kielenoppimisen yhteydessä. Lisäksi taiteen käyttöä kielenoppimisen tukena ja taiteen integraatiota muihin oppiaineisiin on tutkittu useammissa yhteyksissä. Esittelen tässä alaluvussa muutamia taiteen ja kielen yhdistämiseen keskittyneitä tutkimuksia, hankkeita ja kirjallisuutta. Tutkimukset ja hankkeet eivät suoraan kohdistu kaksikieliseen kuvataiteen opetukseen, mutta niistä löytyy runsaasti yhteyksiä ja samankaltaisuuksia kaksikieliseen opetukseen. Monet perusideat ovat samoja; lähes kaikki taiteen ja kielen oppimista yhdistävät menetelmät hyödyntävät tehtäväpohjaisuutta, interaktiivisuutta ja tuetun oppimisen ideoita.

Maahanmuuttajien kielitaidon parantamiseen suunnattu LALI (Language and Literacy Learning through Art) -hanke on sisältänyt tutkimusta kielen oppimisesta taiteen avulla. LALI-hanke tuli päätökseen tammikuussa 2020, ja siihen osallistui kaksi yliopistoa sekä muita taidealan toimijoita. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää maahanmuuttajille suunnattua kielitaitoa kehittävää taidetoimintaa, joka perustuu ilmiöpohjaisen ja tehtäväpohjaisen kielenoppimisen hyödyntämiseen erilaisten taiteeseen liittyvien tehtävien kautta (LALI, 2020; Mutta ym., 2020, s. 4). Etenkin tehtäväpohjainen oppiminen on tärkeässä asemassa myös peruskoulun kaksikielisessä opetuksessa, ja ilmiöpohjaista oppimista pyritään jatkuvasti lisäämään perusopetuksessa. Kielenoppimisen lisäksi LALI-hankkeessa esiteltyjen tehtävämallien ja toiminnan tarkoituksena on kehittää monilukutaitoa sekä sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja (Mutta ym., 2020, s. 4). Vaikka hankkeen kohderyhmä on erilainen, ovat tavoitteet ja menetelmät hyvin samankaltaisia kaksikielisen opetuksen kanssa. Hankkeen tuloksena syntyi teoreettinen opas, tehtäväopas sekä taidesovellus (LALI ArtApp), jotka ovat kaikki vapaasti hyödynnettävissä ja löytyvät hankkeen sivuilta (LALI, 2020). LALI-hankkeen materiaaleissa keskitytään vahvasti kulttuurienväliseen kohtaamiseen, kulttuurieroihin ja integraatioon, mikä ei ole kaksikielisen

opetuksen pääasiallinen tarkoitus. Toisaalta materiaalissa käsitellään yksityiskohtaisesti toimintaan pohjautuvaa oppimista (*action-based learning*), jonka periaatteet ovat erittäin helposti sovellettavissa kaksikieliseen kuvataiteen opetukseen. Metodi on oppijakeskeinen, ja siinä oppija nähdään osana suurempaa oppimiskokonaisuutta. Kielitaito kehittyy tekemisen ja kielenkäytön kautta. Kielenkäytön tilanteita voivat olla esimerkiksi julkiset tilanteet kuten museovierailut tai koulutukselliset eli formaalit oppimistilanteet, jotka ovat tärkeässä asemassa sekä LALI-hankkeessa että kaksikielisessä kuvataideopetuksessa. (Mutta ym., 2020, s. 14.)

Taiteen hyödyntämistä kielen oppimisen välineenä peruskoulun oppimisympäristöissä on tutkittu esimerkiksi taideintegraation ja sen erilaisten muotojen kautta. Taideintegraatio itsessään voi liittyä käytännössä mihin tahansa opetettavaan aineeseen. Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen ja kasvatustieteiden aloilla toimivat Oliver ja kollegat (2019) tutkivat usean yliopiston ja usean alan yhteistyöartikkelissaan taideintegraation mahdollisuuksia monipuolisen oppimisen ja kasvamisen välineenä. Heidän mukaansa taiteen avulla opetukseen voidaan tuoda mukaan kognitiivista ja affektiivista oppimista. Taiteen tekeminen mahdollistaa tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun, ja edistää sosiaalista kanssakäymistä. Taiteen avulla erilaisista taustoista tulevien oppilaiden omat intressit, kulttuurit ja potentiaali voidaan ottaa luontevasti huomioon. (Oliver ym., 2019, s. 166–167.) Taideintegraatio liittyy vahvasti opetuksen eheyttämisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen ajatukseen, joka on tärkeässä roolissa nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Eheyttämisen tavoitteena on yhdistellä eri tiedonalojen tietoa ja taitoa ja luoda siten mielekkäitä kokonaisuuksia. Eheyttämistä voidaan toteuttaa esimerkiksi opiskelemalla samaa aihetta useassa eri oppiaineessa samanaikaisesti, järjestämällä teemapäiviä tai suunnittelemalla pidempikestoisia monialaisia kokonaisuuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 31.) Ilmiöpohjaista oppimista käsitellään esimerkiksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkijan Päivi Granön sekä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen tutkijoiden Mirja Hiltusen ja Timo Jokelan toimittamassa teoksessa *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (2018). Kun taideintegraatiossa pyrkimyksenä on yhdistää opetettavia aineita, lähtee ilmiöpohjainen oppiminen puolestaan liikkeelle muista kuin oppiaineiden varsinaisista sisällöistä, eli esimerkiksi oppilaiden oman ympäristön ja elämän aiheista (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 6). Opetuksen lähtökohtana on jokin tarkasteltava ilmiö, jota pyritään tutkimaan tai kokeilemaan eri oppiaineiden avulla.

Yleisen, kaikkeen opetukseen kohdistuvan taideintegraation ohella kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa keskustellaan paljon STEAM-ajattelusta. Kouluissa on usein vallalla STEM-keskeinen ajattelu (*science, technology, engineering and math*), johon kuvataidekasvattajat ovat pyrkineet tuomaan mukaan taiteellista ajattelua. Erityisesti muotoiluprosessien ja muotoiluajattelun tuominen mukaan STEM-aineisiin nähdään tapana integroida taidetta matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin. (Graham, 2020, s. 6, s. 8.) Kuvataiteen professori Mark A. Graham avaa artikkelissaan *Deconstructing the Bright Future of STEAM and Design Thinking* (2020) näihin ajattelumalleihin liittyvää opetusta ja sen mahdollisuuksia. Molemmat ajattelumallit tarjoavat mahdollisuuksia monialaiseen tiedon muodostamiseen ja keräämiseen, mikä monipuolistaa oppimista ja syventää opittua asiaa (Graham, 2020, s. 7). Tärkeänä osana sekä STEAMia että muotoiluajattelua on luova ongelmanratkaisu, innovaatio ja tulevaisuuden taitojen harjoittelu (Graham, 2020, s. 8). Esimerkiksi suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitetta *Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)* olisi mahdollista harjoittaa erityisesti STEAMin ja muotoiluajattelun kautta. Tavoitteessa korostuvat opetusmalleille tyypilliset prosessien suunnittelu, ongelmanratkaisu ja vuorovaikutteinen työskentely. (Opetushallitus, 2014, s. 23–24; Graham, 2020, s. 8.) Graham (2020) tosin näkee ongelmallisena sen, miten painotus tämänkaltaisessa taideintegraatiossa on usein yrittäjyyslähtöinen ja taloudelliseen hyötyyn pyrkivä, ja toivoo artikkelissaan suurempaa painotusta esimerkiksi vuorovaikutustaidoille (Graham, 2020, s. 11). Tämänkaltaista ”bisnesajattelua” on nähtävissä opetuksen kentällä muutenkin, eikä sen lisääntyminen kuvataiteen opetuksessa liene siksi erikoista. Taiteen aloilla tulisi kuitenkin pyrkiä luomaan mahdollisuuksia monipuoliseen taiteen tekemiseen ja kokeilemiseen.

Etenkin alakoulussa kuvallista työskentelyä yhdistetään lähes jokaiseen oppiaineeseen. Tässä ei kuitenkaan ole kyse taideintegraatiosta, vaan ennemminkin eri oppiaineiden kuvituksesta. (Räsänen, 2008, s. 119.) Varsinainen taideintegraatio edellyttää, että kuvia käytetään esimerkiksi havaintojen tekemisen apuna tai muistiinpanovälineinä (Räsänen, 2008, s. 119). Integroitavilla aineilla tulee olla myös yhteinen tema. Integraation avulla on mahdollista tehdä laajojakin projekteja, jotka kehittävät ainetietämyksen lisäksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä kognitiivisia kykyjä. (Räsänen, 2008, s. 120.) Taideintegraation yhtenä tärkeänä piirteenä onkin se, ettei taide tai toinen mukana oleva aine kumpikaan ota suurempaa tilaa, vaan molemmat oppimisen kohteet ovat yhtä tärkeitä mukana. Tältä osin taideintegraatiota voidaan verrata kaksikieliseen opetukseen, jossa pyrkimys on tuoda yhtä paljon painoarvoa ainesisällölle ja kohdekielelle. Taideintegraatio

sivuaakin monia oppiaineiden yhteistyöhön tähtääviä ilmiöitä, kuten aihekokonaisuuksia, eheyttämistä, teemaopetusta ja tutkivaa oppimista (Räsänen, 2008, s. 121), jotka toimivat kaksikielisessä opetuksessa oppiaineen sisäisinä tavoitteina.

Kielenopetuksessa taidetta voidaan hyödyntää monipuolisesti esimerkiksi tekstien osana ja keskustelujen lähtökohtana. Aiheesta on tehty jonkin verran julkaisuja, jotka ovat usein suoraan opettajille tarkoitettuja apuvälineitä. Hyödyllisiä tehtäväesimerkkejä tarjoaa esimerkiksi Maltan englanninopetuksen valtuuston (*ELT Council Malta*) julkaisema, Daniel Xerrin ja Odette Vassallon toimittama *Creativity in English Language Teaching* (2016). Teos on ensisijaisesti kielenopettajille tarkoitettu opas erilaisten taidemuotojen käyttämisestä kielenopetuksen apuna. Esimerkiksi opettajankouluttajana toimiva Jean Sciberras (2016, s. 100) tuo esille teoksesta löytyvässä artikkelissaan *English through art: an ELT enrichment* taiteen ominaisuuden keskustelun herättäjänä ja luovan ajattelun käynnistäjänä. Hän esittelee artikkelissaan muutamia taiteeseen liittyviä keskustelunavauksia, joita voidaan hyödyntää vuorovaikutustilanteiden käynnistämisessä. Näitä voivat olla esimerkiksi kiistellyt taiteeseen liittyvät väittämät, kuten graffitien status taiteena tai keskustelu taiteen arvosta, taiteen perusluonteen pohtiminen tai yksittäisiin taideteoksiin liittyvät keskustelunaiheet (Sciberras, 2016, s. 101–102). Näiden keskustelunavauksien tarkoituksena on herättää luonnollista keskustelua kiinnostavien ja motivoivien aiheiden kautta. Eri tehtävissä korostuvat keskustelun luontevuus tai tietyt kieliopilliset seikat – tehtävä tulee koostaa oppimistavoitteita ajatellen.

## **2.4 Kielen ja taiteen oppimisen kognitiivinen perusta**

Kielen ja taiteen oppiminen ovat vahvasti yhteydessä oppimisteorioihin yleisesti. Erityisen tärkeänä sekä kielen ja taiteen oppimisessa että kaksikielisessä opetuksessa nähdään kognitiivinen oppimiskäsitys. Kognitiivinen oppimiskäsitys pohjautuu aiemmalle oppimisen teorioiden perinteelle. Sen mukaan tieto rakentuu ja määräytyy sekä kulttuurisesti että yksilöllisesti, ja tieto rakentuu aiemmin opitun pohjalle tai sen tilalle (Räsänen, 2008, s. 38–39). Räsänen (2008, s. 45) mukaan Rudolf Arnheim on yhtenä ensimmäisistä taideteoreetikoista tutkinut kognitiivisia prosesseja osana kuvallista ilmaisua. Arnheimin mukaan kognitiivisista prosesseista erityisen tärkeä osa taiteen tekemistä on intuitio, jonka avulla jäsenämme havaintoa maailmasta (Arnheim, 1986, s. 14, s. 18). Näköhavainto on kognitiivinen toiminto,

joka sisältää sekä intuitiivista havaitsemista että aktiivista tiedon jäsentämistä ja ajattelua (Arnheim, 1986, s. 18; Räsänen, 2008, s. 46). Taide voidaan siis nähdä kuvallisena ajatteluna ja taidekasvatus siten tärkeänä osana kognitiivisten prosessien kehitystä. Taiteen ja kielen oppiminen ovat hyvin lähellä toisiaan. Näistä molempien syvällinen ymmärtäminen vaatii monimutkaisten merkkijärjestelmien ja kieliopin rakentumista. Koska sekä kielen että taiteen yhteydessä voidaan puhua kognitiivisista prosesseista ja kognitiivisesta tiedon rakentumisesta, liitetään molempiin aloihin usein samoja teorioita ja teoreetikkoja. Tässä alaluvussa käsitellän lyhyesti joitakin kielen ja taiteen oppimiseen liittyviä kognitiivisia teorioita, ja pohdin, miten niiden ajatuksia on hyödynnetty kaksikielisen opetuksen teorioiden rakentamisessa.

### ***Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke***

Venäläinen sosiokulttuuriseen ajatteluun keskittynyt psykologi Lev Vygotsky kehitti teorian lähikehityksen vyöhykkeestä. Teorian tarkoituksena oli tutkia lasten kognitiivisia kykyjä ja potentiaalia, mutta se on helposti sovellettavissa kaikkeen oppimiseen. Teorian mukaan oppijalla on *aktuaalinen kehitystaso*, eli itsenäisen osaamisen taso. Tätä osaamisen tasoa hyödynnetään yleensä esimerkiksi lapsen kognitiivisten kykyjen mittaamisessa. (Vygotsky, 1978, s. 85.) Ohjaavan tai auttavan henkilön, kuten opettajan, avulla oppijan on mahdollista päästä tuloksiin, jotka eivät muutoin olisi hänelle mahdollisia. Aluetta, jolla oppijan on mahdollista ylittää itsenäinen osaamisensa, kutsutaan *lähikehityksen vyöhykkeeksi*. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppijan on mahdollista hyödyntää sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän ei ole vielä itsenäisesti kykenevä käyttämään. (Vygotsky, 1978, s. 86.) Vygotskyn teorian mukaan oppiminen on sosiaalinen tila, jossa uusi tieto edistää lapsen kognitiivisten kykyjen kehitystä. Sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistyö ovat tärkeitä oppimisen edistäjiä. (Vygotsky, 1978, s. 90; Efland, 2002, s. 35.) Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettaja toimii oppilaiden tukena ja auttaa heitä toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 29).

Ajattelumaailmaltaan hyvin samankaltainen oppimiskäsitys on konstruktivismi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tärkeää on oppia informaation käsittelyä ja kognitiivisia prosesseja, joiden avulla tietoa rakennetaan (Räsänen, 2008, s. 38–39). Molempien käsitysten ja niihin pohjautuvien käytäntöjen mukaisesti oppimaan oppiminen on merkityksellistä

uuden tiedon oppimisessa ja rakentumisessa. Oppiminen pohjautuu oppilaslähtöiseen ja vuorovaikutukselliseen opetukseen, jossa opettajan ja opetussuunnitelman roolina on ohjata ja avustaa oppilaita tiedon käsittelyssä. (Räsänen, 2008, s. 39; Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 29.) Tämä oppimiskäsitys on osittain suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman taustalla. Opetussuunnitelman mukaan oppimaan oppimisen taidot ovat tärkeä perusta elinikäiselle oppimiselle, ja oppimisen tulee olla oppilaslähtöistä. Opetussuunnitelmassa mainitaan lisäksi oppimisen vuorovaikutteisuus, joka on ”yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista”. (Opetushallitus, 2014, s. 17.) Osana sosiaalis-konstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan nähdä tilannesidonnaisen oppimisen pedagogiikka, jota ovat tutkineet esimerkiksi Hanna Niinistö ja Päivi Granö (2018). Tilannesidonnaisessa pedagogiikassa oppiminen nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina. Tilannesidonnainen pedagogiikka sitoo opetuksen jokapäiväiseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. (Niinistö & Granö, 2018, s. 182.)

Taidekasvatuksen pitkäaikaisen tutkijan Arthur Eflandin (2002) mukaan taiteenoppimisen ajatellaan usein olevan prosessi, jossa oppilaan oma luovuus on tärkeimmässä osassa, eikä opettaja juurikaan puutu tekemiseen. Vygotskyn teorioita soveltaen taiteen opetuksessa tulisi hyödyntää monipuolista vuorovaikutusta sekä kulttuurista tietoa. (Efland, 2002, s. 48–49.) Niinistön ja Granön tutkimuksessa korostui aktiivisen oppimisen, vuorovaikutuksen ja ympäristön merkitys toiminnallisessa opetuksessa (Niinistö & Granö, 2018, s. 196). Yhteisöllisyys on sosiokulttuuristen teorioiden mukaan suuressa roolissa uuden oppimisessa, ja siksi luokkahuone voidaan nähdä optimaalisena taiteen oppimisen kenttänä. Toisaalta tulisi pohdita, onko painotus opettajan vai oppilaiden kulttuurisissa näkemyksissä. (Efland, 2002, s. 49.) Nykyisen tutkimuksen ja opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöjen tulisi olla monipuolisia ja opetuksen tulisi siirtyä osin luokkatilan ulkopuolelle (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Granö, Hiltunen & Jokela, 2018). Koska sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä yhteisö vaikuttaa vahvasti oppimiseen, on luonnollista, että taiteessa lapset pyrkivät jäljittelemään ympärillään olevaa visuaalista kulttuuria (Efland, 2002, s. 46). Tämän vuoksi opetuksessa tulisi tarjota oppilaille mahdollisimman monipuolinen kuva visuaalisesta kulttuurista. Omassa oppimateriaalidemossani olen pyrkinyt tuomaan mukaan visuaalista kulttuuria ja kuvastoa monista eri kulttuureista ja yhteyksistä, jotta taiteen oppiminen olisi moniulotteista ja monipuolista. Sosiaalistumista ympärillä olevaan kulttuuriin tapahtuu koulun ja yhteisön sekä visuaalisen kulttuurin ja taidemaailman kuvien suhteen. Ympäristön olosuhteet määrittävät erityisesti sitä, mitä opitaan. (Räsänen, 2008, s. 50.)



Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppiminen on tilannesidonnaista, ja siten monipuoliset oppimisympäristöt tuottavat monipuolista oppimista (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 8–9). Opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelun avulla voidaan auttaa oppilaita luomaan merkityksellisiä yhteyksiä oppimansa tiedon ja taitojen välille ja avustaa heitä toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Kaksikielisessä opetuksessa hyödynnetyt tuetun oppimisen (*scaffolding*) ajatukset ovat lähtöisin Vygotskyn teorioista ja liittyvät vahvasti sosiokulttuuriseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kaksikielisessä opetuksessa painotetaan oppimaan oppimista, jossa yhteistyö on suuressa osassa. Oppilaita opastetaan hyödyntämään muiden vahvuuksia ja harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja. Tuettu oppiminen ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen ovat kaksikielisen opetuksen peruseriaatteita. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 29.) Omassa materiaalissani olen painottanut erityisesti tuetun oppimisen keinoja, joita käsitellään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 4.2.

### ***Kognitiivisen joustavuuden teoria***

Kognitiivisen joustavuuden (*cognitive flexibility*) teoria pohjautuu psykologian tutkijoiden Rand Spiron, Paul Feltovichin, Richard Coulsonin ja Daniel K. Andersonin työhön ja sai alkunsa tiettyjen oppimisvaikeuksien tutkimisesta (Efland, 2002, s. 82). Teorian päätaivoitteita on neljä; auttaa oppimaan tärkeää mutta vaikeaa ainesisältöä, avustaa käyttämään tietoa joustavasti todellisissa tilanteissa, muuttaa olemassaolevia ajattelumalleja sekä kehittää monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä joustavassa tiedonkäytössä (Spiro, Collins, Thota & Feltovich, 2003, s. 5). Spiro ja kollegat (2003) esittelevät artikkelissaan kognitiivisen joustavuuden teorian tärkeimpiä ajatuksia. Ensimmäinen näistä on monipuolinen tiedon esittäminen (*multiple knowledge representations*). Tietoa tulee sekä kerätä että esittää monipuolisesti, ja tietoa tulee katsoa monista eri näkökulmista. Toinen osa-alue on eri tiedon lajien välinen yhteys (*interconnectedness*). Erilaisia tiedonlajeja ei voi pitää erillään, vaan niiden välillä on aina löydettävissä yhteys, ja erilaista tietoa voidaan hyödyntää monenlaisissa yhteyksissä. Kolmas osa-alue, käsitteellisen tiedon soveltaminen eri konteksteissa (*context-dependancy and conceptual variability*), keskittyy opitun tiedon hyödyntämiseen aidoissa ja vaihtelevissa tilanteissa. Viimeinen osa-alue on tapaukset ja minitapaukset (*cases and minicases*), joka käytännössä tarkoittaa tiedon jäsentämistä pienempiin kokonaisuuksiin, joiden pohjalta rakentuu monipuolinen ymmärrys tiedon kokonaisuudesta. (Spiro ym., 2003, s. 6–7.) Kognitiivista joustavuutta tukeva opetus rakentuu ikään kuin ”maisemaksi”,

jossa oppilas saa kulkea ja tutkia vapaasti eri tapauksia ja siten hyödyntää ja yhdistellä tietoa monipuolisesti (Efland, 2002, s. 89–90).

Kognitiivisen joustavuuden teorian avulla on pyritty vastaamaan opetuksen kohtaamiin haasteisiin ja ongelmiin. Opetuksen ongelmana nähdään yksinkertaistaminen, joka vaikeuttaa oppilaan kykyä luoda joustavaa tietoa. Uusi aihe käsitellään usein vahvasti yksinkertaistettuna, eikä oppilas siten koe tarvetta luoda syvempää tietoa aiheeseen liittyen. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi aiheen opettamista irrallaan kontekstista ja muista siihen liittyvistä aiheista. (Efland, 2002, s. 91.) Tärkeää olisi siis tuoda opetettavat sisällöt esille niin, että ne rakentuisivat suuremmaksi kokonaisuudeksi. Tähän tavoitteeseen voidaan pyrkiä esimerkiksi taideintegraation tai ilmiöpohjaisen oppimisen avulla. Tieteenalojen välisen yhteistyön kautta on mahdollista käsitellä monimutkaisempia tiedon rakenteita. (Graham, 2020, s. 7.) Olen pyrkinyt rakentamaan suurempia kokonaisuuksia omassa oppimateriaalidemossani siten, että aiheet rakentuvat yhteydessä toisiinsa ja niitä käsitellään kokonaisuuksien osina. Materiaali tarjoaa lisäksi mahdollisuuksia tiedon syventämiseen, ja tuo siten aiheen laajuutta näkyväksi oppilaille. Kognitiivisen joustavuuden teorian mukaan yksinkertaistamista tulisi välttää esimerkiksi aihesisältöjen kuvaamisessa. Taiteessa tämä saattaa sisältää esimerkiksi taidesuuntausta kuvaavia väittämiä, jotka tarkemmassa analyysissä sulkevat pois joitakin suuntaukseen sisältyviä poikkeuksia. (Efland, 2002, s. 94.) Olen pyrkinyt välttämään tällaisia yksinkertaistuksia omassa oppimateriaalidemossani, joskin kielen yksinkertaistaminen on vaatinut jonkin verran sisältöjen yksinkertaistamista. Aihesisältöjen ja kielen yksinkertaistamiseen palaan luvussa 6.3.

Eflandin (2002) mukaan kognitiivisen joustavuuden teoria tarjoaa monia hyödyllisiä välineitä taidekasvatukselle. Se tarjoaa selityksen eri tiedon tyyppien eroavaisuuksista ja avaa sitä, miten näiden erilaisuuksien huomioita jättäminen vahingoittaa oppimisen prosesseja. Nämä erot tulisi huomioida myös opetussuunnitelmien teossa, jotta erilaiset tiedon lajit olisivat tasapuolisesti mukana oppimisprosessissa. (Efland, 2002, s. 104–105.) Taiteen tekeminen on tapa luoda monipuolista tietoa, sillä niiden taustalla vaikuttavat usein ympäristön tapahtumat ja muut tärkeät aiheet (Efland, 2002, s. 105). Esimerkiksi taideintegraation avulla on mahdollista luoda monipuolista tietoa, joka pohjautuu useammalle eri tiedonalalle. Taideintegraatiossa, kuten kognitiivisen joustavuuden teoriassakin, tieto nähdään moniulotteisena ja monialaisena (Graham, 2020, s. 7). Eri tiedonaloja yhdistelemällä on mahdollista luoda syvempää ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. Opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa

opetussuunnitelmaa, ja sen tarkoituksena on hahmottaa suurempia aihekokonaisuuksia (Opetushallitus, 2014, s. 31). Olen pyrkinyt oppimateriaalidemoa luodessani tuomaan mukaan eri aloihin liittyvää tietoa. Materiaaliin sisältyy ainakin historiaan, äidinkieleen ja fyysiikkaan vahvasti liittyviä sisältöjä. Käsittelen näitä oppiaineita yhdistäviä materiaalin seikkoja luvussa 6.2, jossa pohdin kuhunkin materiaalin osioon sisältyviä aihealueita.

## 3 Menetelmät

### 3.1 Kehittämistutkimus

Tutkielmani menetelminä toimivat ensisijaisesti kehittämistutkimus ja toissijaisesti taideperustainen toimintatutkimus, joita yhdistelemällä olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman hyvin omaan tutkimuskontekstiini soveltuvan menetelmän. Kehittämistutkimus on melko nuori tutkimusmenetelmä, jonka suosio on kasvanut lähinnä 2000-luvulla (Pernaa, 2013, s. 10). Kehittämistutkimusta hyödynnetään paljon kasvatusalalla, jossa sen avulla voidaan kehittää opetusta todellisten käytännön tarpeiden mukaisesti (Pernaa, 2013, s. 11). Johannes Pernaa (2013) kokoaa opetusalan kehittämistutkimusta käsittelevässä kirjassaan yhteen erilaisia kehittämistutkimuksen määritelmiä. Näiden pohjalta voidaan sanoa, että kehittämistutkimus on menetelmä tai menetelmien kokoelma, jonka tarkoituksena on kehittää opetusta todellisissa tilanteissa asiantuntijaryhmien tietopohjaa hyödyntäen. Kehittämistutkimuksessa teorian pohjalta kehitetään uutta ja samoin uuden kehittäminen luo myös uutta teoriaa. (Pernaa, 2013, s. 12.) Kehittämistutkimus on käytännönläheinen tutkimusmenetelmä, joka tuottaa helposti kentälle siirrettävää tietoa (Pernaa, 2013, s. 21).

Pro gradu -tutkielmani on ensisijaisesti kehittämistutkimus, jonka tarkoituksena on kehittää kaksikielisen kuvataideopetuksen materiaalia kentällä toimivien opettajien tarpeeseen ja kerätä tietoa oppimateriaalin luomisprosessista. Tutkielmani on lisäksi osin taideperustainen, ja yhdistän tutkielman menetelmissä kehittämistutkimuksen ja taideperustaisen toimintatutkimuksen työskentelymetodeja. Kehittämistutkimus ja taideperustainen toimintatutkimus etenevät hyvin yhteneväisesti, ja siksi näiden tutkimustapojen yhdistäminen tuntuu luontevalta kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Taideperustaisuus ja sen sisällä etenkin muotoilututkimus ovat osa tutkielmaa. Käytän kuitenkin tutkielmastani lähinnä termiä kehittämistutkimus, sillä tutkielman tavoitteena on sekä kehittää demoversio valmiista produktista eli oppimateriaalista että tietoa kehittämisprosessista. Oppimateriaalidemon lisäksi tutkielman aikana kerääntyy tietoa kehittämisprosessin vaiheista kaksikielisen kuvataideopetuksen materiaalin luomisessa. Kehittämistutkimuksessa ilmiötä tutkitaan käytännön kokemuksen ja aidon opetuskontekstin kautta (Pernaa, 2013, s. 17). Koska tutkielmani pohjana on oppimateriaalien tarve aidoissa opetustilanteissa, noudattaa se monelta osin kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita. Keskiössä on asiantuntijaryhmän

subjektiivinen kokemus opettajan työstä ja materiaalien tarpeesta, joiden perusteella kehittämistutkimus etenee. Tutkielman aineistona toimivat opettajille luotu kysely, sisällönanalyysi oppikirjoista sekä asiantuntijaryhmän haastattelu, jotka ovat kaikki kvalitatiivisia aineistonkeruumuotoja. Leavyn (2017, s. 148) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa osallistujat tulisi valita tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen mukaisesti. Tapoja löytää tutkimuksen osallistujia on useita erilaisia. Koska englanniksi opettavia kuvataideopettajia on vielä toistaiseksi kohtalaisen vähän, etsin osallistujia tarkoilla kriteereillä ja otin potentiaalisiin henkilöihin yhteyttä henkilökohtaisesti.

Ominaista sekä kehittämistutkimukselle että taideperustaiselle toimintatutkimukselle on prosessin syklisyys. Jokelan ja Huhmarniemen (2018, s. 14) mukaan toimintatutkimus aloitetaan usein paikan ja yhteisön kartoituksella. Tämä voi tarkoittaa fyysistä paikkaa, subjektiivista paikan kokemusta tai paikkaan liittyviä kertomuksia, joihin tutkija tutustuu. (Jokela ja Huhmarniemi, 2018, s. 14.) Kehittämistutkimukseen paikka ei liity yhtä olennaisesti, mutta koen että tutkielmani taideperustaisuuden vuoksi siihen on ollut tärkeä tutustua. Omassa tutkielmassani ”paikka” on kaksikielisen kuvataideopetuksen luokka. Luokka koostuu fyysisestä tilasta, henkilöistä eli opettajista ja oppilaista sekä esimerkiksi koulun ja luokan säännöistä. Kaksikielisen opetuksen kontekstissa kielellä on vahva rooli, ja sen tulisikin olla jatkuvasti näkyvissä myös fyysisessä luokkatilassa (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 29). Peltoniemen ja kollegoiden (2018) selvityksen mukaan vuonna 2017 laajamittaista tai suppeampaa kaksikielistä opetusta tarjottiin yhteensä 41 suomalaisessa kunnassa, eli 13,2 % kunnista tarjosi kaksikielistä opetusta (Peltoniemi ym., 2018, s. 30). Tilasto perustuu kyselyaineistoon, eli ei välttämättä kata kaikkea toimintaa (Peltoniemi ym., 2018, s. 31). Näiden lukujen pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että kaksikielistä opetusta tarjotaan suhteellisen harvassa kunnassa, eli se ei ole kaikkien suomalaisten saavutettavissa. Tarjonta on kuitenkin viime vuosina kasvanut, eli kaksikieliseen opetukseen osallistuminen on mahdollista yhä useammalle suomalaiselle lapselle (Peltoniemi ym., 2018, s. 31).

Huomioitavaa kaksikielisessä opetuksessa on myös se, että opetukseen pääsyn kriteerit vaihtelevat kunnittain, ja kysynnän ylittäessä tarjonnan on opetukseen mahdollinen pääsykoe. Toisaalla valinnan kriteerinä saattaa olla ilmoittautumisaika, jolloin kaksikieliseen opetukseen pääseminen on kiinni vanhempien aktiivisuudesta. (Peltoniemi ym., 2018, s. 48–49.) Käytännössä opetukseen ottaminen tapahtuu siis kielellisten taitojen tai valmiuksien perusteella, tai se on liitännäinen asuinpaikkaan tai ilmoittautumiseen. Kaksikielisen opetuksen

oppilaaksi otolle ei ole oppiaineisiin tai ainesisältöjen oppimiseen liittyviä kriteereitä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että suurin osa kaksikieliseen opetukseen osallistuvista oppilaista on kielellisesti suuntautuneita sekä valmiita kielenkäyttäjiä. Oppimateriaalia luodessa voidaan olettaa, että kielellisiin tehtäviin osallistuminen on tällaisille oppilaille luontevampaa kuin tavallisen lähiluokan oppilaille. Toisaalta kielellisesti lahjakkaiden oppilaiden joukossa keskivertoa parempikin oppilas saattaa kokea olevansa huono verrattaessa erittäin taitavaan oppilaaseen, eli oppilaiden keskinäiset erot saattavat vaikuttaa ilmapiiriin. Kaksikielisen opetuksen luokasta voidaan kuitenkin päätellä, että oppilaat ovat pääosin kielellisesti suuntautuneita ja kielitaitoa arvostavien vanhempien lapsia. Kielellä on siis tietynlainen erityisasema opetuksen sisällä. Osa kaksikielisen opetuksen kouluista on hyvin kansainvälisiä, ja niissä opiskelee monen eri äidinkielen ja kulttuurin edustajia.

Pernaa (2013, s. 17) puhuu kehittämistutkimuksen kontekstissa ongelma-analyysistä tai tarveanalyysistä, eli kehittämisen tarpeiden selvittämisestä. Tarkoituksena on löytää ongelmallisia tai kehitettäviä kohtia ja perehtyä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Käytän tutkielmani yhteydessä termiä tarvekartoitus, joka kuvaa mielestäni parhaiten toimintaa. Tarvekartoitus on tutkielmassani moniosainen. Tarvekartoituksen vaiheessa hyödynsin kahta kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettyä analyysinkeruumuotoa. Ensimmäinen näistä oli kyselylomake, jonka kysymykset olivat osin avoimia ja jonka pyrkimyksenä oli saada tietoa kentällä toimivien opettajien henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista. Toinen kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetty metodi, jota olen hyödyntänyt myös tässä tutkielmassa, on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla tutustuin olemassa oleviin kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleihin. Näistä tarvekartoituksen eri vaiheista kerron tarkemmin tämän tutkielman alaluvussa 3.3, jossa selitän tarkemmin tutkielman vaiheet. Tarvekartoituksen tuloksia avaan oppikirjojen sisällönanalyysin osalta luvussa 4.3 ja kyselyn osalta luvussa 5.2. Tarvekartoituksen valmistuttua luodaan alustava tutkimussuunnitelma tai kehittämissuunnitelma ja tehdään kirjallisuuskatsaus, jossa perehdytään aiempaan tietoon tutkittavasta aiheesta. Suunnitelmaa voidaan muunnella tutkimuksen edetessä ja muovautuessa. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 14; Pernaa, 2013, s. 17.) Tutkielmani yhteydessä perehdyin teoriaan jo ennen kyselyn luomista eli ennen tarvekartoituksen vaihetta, jotta saisin mahdollisimman relevanttia tutkimustietoa. Tarvekartoituksessa kertyvän tiedon pohjalta kehitin ensimmäisen demoversion oppimateriaalista. Oppimateriaalidemoa arvioitiin asiantuntijaryhmän jäsenten kanssa, ja kehitysideoiden pohjalta teen mahdollisesti tutkielman valmistumisen jälkeen korjauksia

materiaaliin. Tutkielman loppupuolella reflektoin omaa työskentelyprosessiani. Toimintatutkimus tai kehittämistutkimus toteutetaan sykleittäin, eli toiminnan pohjalta luodaan uusia toimintamalleja ja muokataan toimintaa sen edetessä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 21). Kehittämistutkimuksen sykli sisältää kehittämis-, arviointi- ja raportointivaiheet, jotka johdattelevat seuraavan syklin jatkokehitykseen (Pernaa, 2013, s. 17). Tutkielmani etenee periaatteessa kahden syklin verran, sillä ensimmäiseen versioon on tarkoitus tehdä muutoksia asiantuntijaryhmän palautteen perusteella. Demoversion on kuitenkin tarkoitus jäädä ainoaksi valmiiksi asti tuotetuksi tulokseksi, eli paranneltua oppimateriaalidemoa ei enää käsitellä asiantuntijaryhmän kanssa.

Kehittämistutkimuksessa aineistoa muodostuu jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Aineisto voi koostua esimerkiksi muistiinpanoista, tutkijan tekemistä huomioista, dokumentaatiosta, luonnoksista ja erilaisista haastatteluista tai kyselyistä. (Jokela ja Huhmarniemi, 2018, s. 16.) Oman tutkielmani aineisto koostuu tarvekartoituksen kyselystä, tutkimuspäiväkirjasta, prosessin aikana tehdyistä muistiinpanoista, asiantuntijaryhmän haastatteluista ja kehittämisvaiheiden sanallisesta ja visuaalisesta kuvittamisesta. Lisäksi hyödynnän kansainvälisiä kaksikielisen kuvataideopetuksen oppikirjoja tarvekartoituksen vaiheessa. Tyypillistä toiminta- tai kehittämistutkimukselle on, että osallistujat saavat jakaa ideoitaan, kokemuksiaan ja suunnitelmiaan. Nämä muodostavat osan aineistosta ja tuottavat tietoa, joka ei muuten olisi saatavilla. (Jokela ja Huhmarniemi, 2018, s. 17.) Samoin omassa tutkielmassani on tarkoitus hyödyntää asiantuntijaryhmän kommentteja ja ideoita kehittämisprosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen toiminta- tai kehittämisvaiheen lopuksi analysoidaan aineistoa, pohditaan tutkimuksen tai toiminnan kehittämiskohtia ja kirjoitetaan tutkimusraportti. (Jokela ja Huhmarniemi, 2018, s. 21.) Oman tutkielmani eri vaiheita tarkastelen yksityiskohtaisemmin alaluvussa 3.3 ja perehdyn aineistoon luvusta 4 alkaen.

### **3.2 Tutkielman taideperustaisuus**

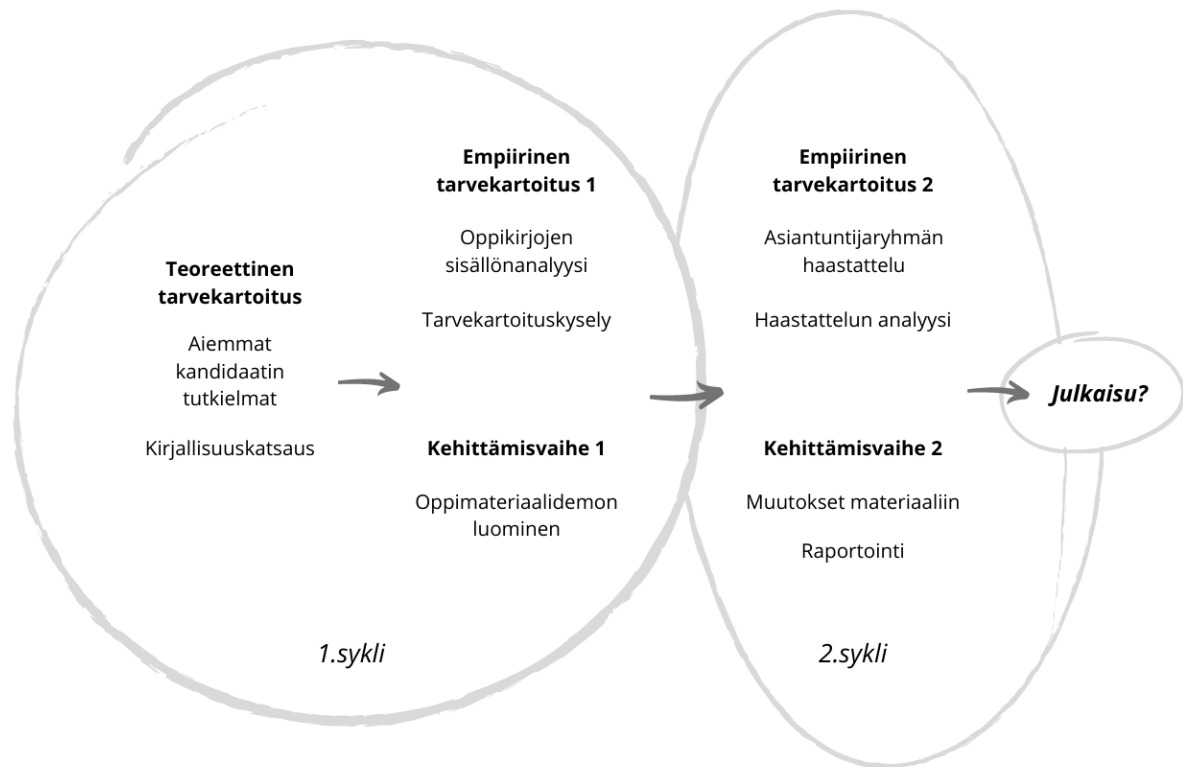
Taideperustainen tutkimus on kattotermi, jolla kuvataan monenlaisia taidetta ja tiedettä yhdisteleviä tutkimusmetodeja. McNiff (2007) tarjoaa lavean määritelmän taideperustaiselle tutkimukselle. Hänen mukaansa taideperustainen tutkimus voidaan ymmärtää taiteellisten prosessien käyttönä, erilaisten taiteellisten tuotoksien tekemisenä ja tapana ymmärtää ja tutkia kokemuksia. (McNiff, 2007, s. 29.) Leavyn (2018, s. 4) mukaan taideperustainen

tutkimus on tieteiden välinen lähestymistapa, joka hyödyntää taiteille tyypillisiä menetelmiä tieteellisen tutkimuksen välineenä. Leavy (2018) luettelee taideperustaisen tutkimuksen hyötyjä, joihin kuuluu esimerkiksi uudenlaiset näkökulmat, erilaisten yhteyksien luominen ja osallistavuus (Leavy, 2018, s. 10). Baronen ja Eisnerin (2006) mukaan taideperustaisen tutkimuksen tärkeänä osana ovat esteettiset elementit ja taiteellisen toiminnan näkökulma (Barone ja Eisner, 2006, s. 95). Eri määritelmien perusteella voidaan sanoa, että taideperustainen tutkimus yhdistää taiteen ja tieteen tapoja hankkia, analysoida ja esittää tietoa monipuolisesti. Koska kyseessä on ennemminkin menetelmien joukko kuin yksittäinen menetelmä, on lähestymistapoja monia. Lisäksi terminologia saattaa tuottaa hankaluuksia. Taideperustaisesta tutkimuksesta tai siihen liittyvistä metodologioista käytetään hyvin paljon erilaisia termejä. Tämä saattaa olla hämäävää, etenkin kun lähteestä riippuen eri termeillä voidaan tarkoittaa samanlaista lähestymistapaa tai toisinpäin.

Taiteen paikka voi olla taideperustaisessa tutkimuksessa monenlainen. Siksi on perusteltua väittää, että myös kehittämistutkimus voi olla taideperustaista tutkimusta. Omassa pro gradu -tutkielmassani lopputuloksena on valmis oppimateriaalidemo, joka on visuaalinen ja tarkkaan harkittu taiteellinen tuotos. Tämän tyyppistä taiteellista tutkimusta voidaan kutsua myös muotoilututkimukseksi (Leinonen, 2013, s. 70), sillä tutkielman osana syntyvä produkti on ehkä enemmän muotoilutuote kuin taideteos. Muotoilututkimuksessa syntyvät tuotteet syntyvät osana tutkimusta, kun perinteisessä kehittämistutkimuksessa ne ovat tutkimuksen teon välineitä (Leinonen, 2013, s. 73). Oma tutkielmani yhdistelee näitä kahta lähestymistapaa, sillä tavoitteena on tutkimuksen avulla luoda toimiva oppimateriaalidemo, mutta toisaalta rakentaa tietoa oppimateriaalin luomisprosessista. Tutkielmassani ja etenkin oppimateriaalin luomisessa hyödynnän monenlaisia näkökulmia ja lähdän käsittelemään aiheita osittain esteettisten elementtien kautta. Suuressa roolissa oppimateriaalissa on visuaalisuus. Luon itse oppimateriaalin kuvitukset ja teen taiton mahdollisimman tarkasti siten, että visuaalisuus tukee sekä kielen että kuvataiteen oppimista. Oppimateriaali voidaankin nähdä opinnäytetyön ohella syntyvänä muotoilutuotteena tai taiteellisena tuotoksena. Sen luomisen aikana syntyy runsaasti esimerkkikuvia, joiden tavoitteena on toimia kuvallisina ohjeistuksena ja helpottaa aiheen jäsentämistä. Tutkielman aikana syntyvä oppimateriaalidemo koostuu materiaalin kokonaisuudesta sekä sen sisältämistä erillisistä taiteellisista tuotoksista.



### 3.3 Tutkielman vaiheet



Kuvio 1 - tutkielman vaiheet Johannes Pernaata (2013) mukaillen

Tutkielma noudattaa kehittämistutkimuksen kaavaa, jota on sovellettu tutkielman kontekstiin sopivaksi. Yksinkertaistettuna tutkielman rakenne ja sen kahden kehittämissyklin muodostuminen käyvät ilmi kuviosta 1. Aloitin tutkielman perehtymällä kirjallisuuteen ja teoriaan. Osittain aihe oli jo valmiiksi tuttu, sillä kandidaatintutkielmani liittyi samaan aihepiiriin. Teorian pohjalta aloitin tekemään tarvekartoitusta, joka on tutkielmassani kaksiosainen. Tarvekartoitus koostuu opettajille suunnatusta kyselystä, jonka tarkoituksena oli selvittää ideaalin oppimateriaalin muotoa ja sisältöjä sekä kerätä asiantuntijaryhmä myöhempää arviointia varten. Toinen osa tarvekartoitusta on sisällönanalyysi, jonka avulla tutkin kahden ulkomaisen kaksikielisen kuvataideopetuksen oppikirjoja. Kirjojen avulla selvitin, minkä tyyppisiä materiaaleja kaksikielisessä kuvataideopetuksessa on tällä hetkellä käytössä eri paikoissa. Omassa tutkielmassani oppikirjojen sisällönanalyysi on melko pienessä roolissa, mutta sen avulla kehittämistyötä oli helpompi viedä eteenpäin, kehittää kysely- ja haastattelukysymyksiä sekä pohtia oppimateriaalin sisältöjä. Sisällönanalyysissä tutkitaan sekä tekstiä että sen kontekstia (Leavy, 2017, s. 146), eli tutkielmassa käytännössä

materiaalien sisältöä ja niiden sovellettavuutta kaksikieliseen kuvataideopetukseen. Kerron seuraavissa kappaleissa näiden tarvekartoituksen osien vaiheista.

Loin tarvekartoitusta varten opettajille tarkoitetun kyselyn käyttäen Microsoft Forms -ohjelmaa. Kysely oli kolmiosainen; ensimmäinen osio liittyi vastaajan taustatietoihin, toinen osio itse oppimateriaaliin ja viimeisessä osiossa vastaajat saivat jättää halutessaan yhteystietonsa. Osa ensimmäisen osion kysymyksistä oli samoja, joita olin käyttänyt taustatietokysymyksinä kandidaatintutkielmani kyselyssä. Joitakin kysymyksiä muokkasinkin tähän tutkielmaan sopivammiksi. Tärkeintä mielestäni oli tietää vastaajan työtehtävä (kuvataiteen-, luokan- tai englanninopettaja), jotta vastauksia oli mahdollista analysoida mahdollisimman järkevästi. Toisen osion kysymykset liittyivät ideaalin oppimateriaalin sisältöihin, kuten kuvataiteen tekniikkoihin, kielellisiin elementteihin ja aihepiireihin. Erilaiset tekniikkavaihtoehdot valikoituivat kyselyyn siten, että tutkin eri koulujen omia opetussuunnitelmia, ja otin yleisimmät ala- ja yläasteella opetettavat tekniikat kyselyn vaihtoehdoiksi. Koska tein samanaikaisesti sisällönanalyysiä oppikirjoille, valitsin mukaan myös joitakin sellaisia tekniikoita ja aiheita, joita ulkomaisissa oppikirjoissa oli mukana. Kyselylomake löytyy kokonaisuudessaan tämän tutkielman liitteestä 1.

Kysely oli auki noin kolme viikkoa. Jaoin linkkiä sähköpostitse opettajille, joiden kouluissa näytti olevan tarjolla kaksikielistä englanninkielistä opetusta. Kuvataiteen opettajat eivät siis välttämättä opettaneet englanniksi, mutta koska tätä tietoa oli mahdotonta löytää, lähetin kyselykutsun kaikille potentiaalisille vastaajille. Lisäksi jaoin kyselyn linkkiä kahdessa Facebook-ryhmässä; ylipäättään kuvataiteen opettajille suunnatussa *Kuvista*-ryhmässä sekä kaksikielisen opetuksen *Bilingual and International School Teachers in Finland* -ryhmässä. Vastaajia kyselyyn tuli 10. Vastaajista seitsemän oli kuvataiteen opettajia, jotka toimivat joko yläkoulun tai lukion kuvataideopetuksessa. Muut kolme vastaajaa olivat erilaisten aineyhdistelmien opettajia; yksi kuvataiteen ja luokanopettaja, yksi kuvataiteen ja englanninopettaja sekä yksi luokan- ja englanninopettaja. Vastaajat toimivat monenlaisen englanninkielisen opetuksen parissa, eli esimerkiksi laajamittaisen kaksikielisen opetuksen opettajina tai IB-lukiassa. Kyselyn avulla sain kerättyä tärkeää tietoa siitä, minkälaisia tekniikoita ja aiheita kentällä toimivat opettajat pitävät tärkeinä. Lisäksi sain ideoita siihen, miten kielen osuuden kannattaa näkyä materiaalissa. Kyselyn vastauksia tarkennan ja analysoin luvussa 5.2.

Toisena osana tarvekartoitusta toimi oppikirjojen sisällönanalyysi. Koska suomalaiseen koulukontekstiin ei ole olemassa valmiita kaksikielisen kuvataideopetuksen materiaaleja, hankin oppikirjat muualta maailmasta. Toisena kirjana toimii espanjalainen Savia, joka on yläkoulun kuvataiteeseen tarkoitettu kirja. Samasta sarjasta on olemassa toinen osa, joka on tarkoitettu ilmeisesti yläkoulun valinnaiseen kuvataiteeseen tai vastaavaan kuvataiteen oppimäärään. Hankin näistä ensimmäisen, joka vastaa oman materiaalin kohderyhmää. Hollantilaisesta Bricks-sarjasta hankin ainoastaan ensimmäisen osan. Bricks-sarjan kirjat on jaettu jaksoittain niin, että yläasteen ensimmäisenä vuonna kirjoja on yhteensä 5. Ajattelin kuitenkin, että ensimmäinen osa riittää kirjan peruspiirteiden havainnointiin. Koska kirjojen sisällönanalyysi ei myöskään ole tutkielman pääasiallinen aineisto, totesin sarjan ensimmäisen osan olevan aineistoksi riittävä. Sisällönanalyysi on tässä tutkielmassa melko pintapuolinen, ja keskittyy oppikirjojen sisältöihin, tiedon esittämisen tapoihin sekä muihin muodollisiin seikkoihin. Oppikirjojen sisällönanalyysistä kerron luvussa 4.3. Tarvekartoitusvaiheen jälkeen aloitin oppimateriaalidemon luomisen. Aloitin luomalla oppimateriaalille rungon, jossa hyödynsin tarvekartoituksen tuloksia sekä teoriakirjallisuutta. Jaottelin tärkeiksi ilmenneet teemat, aiheet ja tekniikat erilaisiksi kokonaisuuksiksi, ja pohdin tarkemmin kunkin kokonaisuuden sisältöjä sekä tehtäviä. Ennen materiaalin tekstien ja kuvien valmistumista vein rungon verkkoalustalle Peda.netiin, jonne kasasin materiaalia sen valmistuessa. Pidin oppimateriaalin luonnin aikana tiiviisti mukana opetussuunnitelmaa, ja kirjasin materiaaliin näkyville opetussuunnitelman tavoitteita. Oppimateriaalista valmistui demoversiota varten yksi tai kaksi alalukua kunkin kokonaisuuden sisälle. Oppimateriaalin luomisen ohessa kirjoitin kehittämisspäiväkirjaa, jonka perusteella kirjasin ylös tärkeimpiä havaintojani ja pohdintojani. Tarkemmin oppimateriaalin tekemisen prosessista kerron luvussa 6.

Tutkielman toisen kehittämissyklin aineistonkeruumuotona toimi haastattelu. Oppimateriaalin demoversion valmistuttua koostin alkuperäisen tarvekartoituksen vastaajista asiantuntijaryhmän, johon mukaan tuli 4 opettajaa. Opettajat saivat tutustua materiaaliin omalla ajallaan, minkä jälkeen kävin kunkin opettajan kanssa noin puolen tunnin yksilöhaastattelun. Haastatteluissa keskustelimme materiaalista, sen vahvuuksista ja heikkouksista sekä kehitysideoista. Leavyn (2017, s. 139) mukaan haastattelun struktuuri voi vaihdella strukturoimattomasta täysin strukturoituun. Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, miten avoimia tai säädeltyjä haastattelutilanteet ovat. Tutkielmassani olen toteuttanut haastattelut puolistrukturoituina, eli minulla oli haastattelussa lista kysymyksiä, joihin

halusin saada vastaukset. Kysymyksiä ei kuitenkaan käyty läpi määrättyssä järjestyksessä, ja osa jäi kokonaan kysymättä, kun vastaus tuli esille jonkin aiemman puheenaiheen yhteydessä. Syvähaastattelu, jossa haastatellaan yhtä henkilöä kerrallaan, noudattaa useimmiten tämän tyylistä kaavaa. Haastateltavat voivat kertoa asioita omin sanoin ja kuljettaa itse haastattelua eteenpäin. (Leavy, 2017, s. 139.) Leavy (2017, s. 140) ehdottaa kysymyksien järjestyksen lähtevän laajemmista aiheista yksityiskohtaisempiin. Omissa haastatteluissani aloitin kysymällä haastateltavalta yleisesti mielipiteitä materiaalista, jonka jälkeen etenimme tarkempaan kysymyksiin. Olin lisäksi valmistautunut kysymään tarvittaessa lisäkysymyksiä tai pyytämään haastateltavilta tarkennuksia. Asiantuntijaryhmän jäsenet olivat kaikki opettajia, ja he olivat hyvin puheliaita ja sanavalmiita, joten lisäkysymyksiä ei juuri tarvinnut esittää.

Haastattelut nauhoitettiin osallistujien luvalla. Nauhoitettujen haastattelujen pohjalta tehtiin aineiston analyysi. Leavy (2017) kuvailee kvalitatiivisen aineiston analyysin eri vaiheita. Ensimmäisenä aineisto tulee valmistella analyysiä varten, eli tuoda se helposti analysoitavaan muotoon (Leavy, 2017, s. 150). Oman tutkielmani tapauksessa tämä tarkoitti videoidun haastatteluaineiston litterointia. Toisessa vaiheessa aineistoon tutustutaan yleisemmin, minkä aikana alustavia ajatuksia ja tärkeitä kohtia kannattaa jo kirjata ylös (Leavy, 2017, s. 150–151). Itse kirjasin litteroitujen haastattelujen marginaaleihin omia huomioitani. Osana aineistoon perehtymistä oli itse litterointiprosessi, jonka aikana haastattelut tulivat jo hyvin tutuiksi. Yleiskatsauksen jälkeen aineisto koodataan, mikä auttaa tarkentamaan ja lajittelemaan tietoa. Koodauksen tavan tulisi korreloida tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksien kanssa niin, että sen avulla aineistosta saadaan mahdollisimman paljon hyötyä. (Leavy, 2017, s. 151.) Aineiston koodaus tapahtui teemoittelun kautta. Jaoin aluksi haastatteluissa ilmi tulleet asiat neljään kategoriaan. Merkitsin nämä kategoriat kuhunkin litteroituun haastatteluun tietyllä värillä, joiden alla ryhmittelin niitä tarkemmin sisältöjen mukaan. Leavyn (2017) mukaan aineiston tulkinnessa voidaan hyödyntää koodattua tietoa sekä tutkijan muistiinpanoja, jotta aineiston sisältä voidaan löytää yhteyksiä eri teemojen tai kategorioiden välillä. Tässä vaiheessa voidaan hyödyntää myös triangulaatiota, eli useiden metodien tai lähteiden yhdistelyä. (Leavy, 2017, s. 152–153.) Pohdin haastattelujen aineistoa itse tekemieni huomioiden, oman pohdintani sekä teoriakirjallisuuden pohjalta. Aineistojen avulla suunnittelin tarkemmin, mitä parannuksia ja korjauksia materiaaliin tulisi tehdä jatkokehittelyn yhteydessä. Käsittelen tarkemmin haastattelujen vaiheita sekä niistä ilmenneitä parannusehdotuksia tutkielman luvussa 7.

## 4 Kaksikielisen kuvataideopetuksen oppimateriaalit

### 4.1 Oppimateriaalit kaksikielisessä opetuksessa

Kaksikielinen opetus ei ole valmis opetuksen malli, vaan se toimii joustavasti ja erilaisten oppiaineiden parissa. Siksi kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleja luodessa on mietittävä tavoitteita ja määriteltävä, mihin tarpeeseen materiaali tulee. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 48.) Koska suomalaiseen kuvataideopetukseen tarkoitettua kaksikielistä materiaalia ei ole vielä olemassa, tutkielmani tarkoituksena on luoda mahdollisimman kattava ja monipuolinen materiaali, jota voitaisiin hyödyntää monenlaisissa tilanteissa. Omassa tutkielmassani materiaalin ensisijaisena kohderyhmänä ovat seitsemännen luokan oppilaat, joilla kuvataiteen opinnot saattavat jäädä pakollisiin tunteihin. Oppilaat opiskelevat lisäksi kaksikielisessä opetuksessa, joka useimmiten alkaa jo ensimmäiseltä luokalta tai vaatii pääsykokeen, eli voidaan olettaa oppilaiden englannin taitojen olevan jo kohtalaisen hyvät. Materiaalien laadinnassa on tärkeää ottaa huomioon kohderyhmän kielitaito sekä konkreettisen kielen osaamisen että aineeseen liittyvän ymmärryksen osalta (Morton, 2013, s. 128). Kohderyhmän lisäksi materiaalissa on otettava huomioon kansallinen opetussuunnitelma, jonka sisältöjen tulee täyttyä kaksikielisessä opetuksessa samoin kuin yleisopetuksessakin. Tavoitteena on siis luoda materiaali, joka vastaa suomalaisen koulutuksen tarpeisiin ja kehittää samanaikaisesti oppilaiden kuvataiteen osaamista ja tuntemusta sekä kielitaitoa.

Mehiston (2012) mukaan hyvä kaksikielisen opetuksen oppimateriaali tukee erilaisten ja monipuolisten oppimisympäristöjen rakentumista. Tällaisissa ympäristöissä oppilaat voivat oppia samanaikaisesti aihesisältöjä ja kieltä sekä kehittyä oppimisen taidoissa. (Mehisto, 2012, s. 17.) Laadukkaat oppimateriaalit tukevat oppilaiden uskallusta tutkia ja kokeilla kielenkäytön, opittujen aiheiden ja oppimaan oppimisen parissa esimerkiksi tuetun oppimisen periaatteita hyödyntäen. Lisäksi on tärkeää tehdä oppilaille selväksi, millaisia oppimisen tavoitteita kieleen ja aihesisältöihin liittyy. (Mehisto, 2012, s. 17.) Jokaiseen oppimateriaalin kokonaisuuteen tulisi siis liittää tavoitteet, jotka ovat oppilaille selkeät ja helposti löydettävissä. Omassa materiaalissani tavoitteet on liitetty vahvasti opetussuunnitelman tavoitteisiin, ja selkeästi sanallistettu sekä osioiden aluissa että tehtäväkohtaisesti. Mehiston (2012) mukaan hyvä materiaali sisältää lisäksi autenttista ja monipuolista kieltä, jota voidaan tuoda mukaan opetukseen esimerkiksi median, musiikin ja

internetin kautta. Materiaali voi rohkaista keskusteluun ja kysymyksien muodostumiseen ja vastauksien löytämiseen. (Mehisto, 2012, s. 22.) Omassa materiaalissani olen hyödyntänyt ulkopuolisia linkkejä esimerkiksi taiteilijoiden kotisivuille, ja näillä sivuilla kieltä on käytetty materiaalista poikkeavilla tavoilla. Ulkopuolisten sivujen kieli on sikäli autenttista, että sitä ei ole valmistettu koulukontekstia varten, vaan sen pääasiallisena tarkoituksena on informoida lukijaa ja esitellä taiteilijaa. Näiden tekstien kieliopillisesta oikeellisuudesta tai kielen tason sopivuudesta ei voi olla täyttä varmuutta, mutta sivustot toimivat hyvänä esimerkkinä aidosta kielenkäytöstä.

Kielen ja työskentelytapojen monipuolisuuden lisäksi kuvataiteen oppimateriaalissa tulee ottaa huomioon suomalaisen opetussuunnitelman vaatimukset, eli siinä tulee täyttyä sekä kuvataiteen sisällöt, kuvataiteelle asetetut oppimisen tavoitteet että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa monipuoliseen kielen käyttöön rohkaistaan erityisesti monipuolisten työtapojen ja työympäristöjen hyödyntämisen kautta (Opetushallitus, 2014, s. 30–31). Kuvataiteessa kielen rooli näkyy monilukutaidon korostamisena ja visuaalisen kielitaidon harjaannuttamisena (Opetushallitus, 2014, s. 426). Kuvataideopetuksessa opetettava kieli on vahvasti yhteydessä visuaalisuuteen ja sen kuvaamiseen, mutta käsiteltävänä on lisäksi ajankohtaisia aiheita, vaikuttamisen keinoja ja kulttuurihistorian pohdintaa (Opetushallitus, 2014, s. 426). Nämä ovat kielellisiä aihealueita, joiden käsittely muutoin kuin kuvataideopetuksen sisällä jäänee peruskoulussa melko vähäiseksi, ja on siksi tärkeää korostaa niitä englanninkielisessä kuvataiteen materiaalissa. Mehisto (2012) luettelee artikkelissaan myös oppimateriaalin sisältöön kuten kuvituksiin ja aiheisiin liittyviä seikkoja, joita tulisi ottaa huomioon. Nämä liittyvät esimerkiksi ikäihmisten kuvaamiseen materiaaleissa, kulttuurien moninaisuuteen ja visuaalisiin piirteisiin. En avaa listaa tässä tutkielmassa tarkemmin, mutta hyödynnän sitä oman materiaalin kehittämisessä.

Peruskoulun kontekstiin tarkoitettu valmis oppimateriaali seuraa usein oppitunnin tai oppituntien kokonaisuuden rakennetta. Materiaalissa tarjotaan teoreettinen osio, kuten pidempi teksti, jonka jälkeen se sisältää tehtäviä. Nikula (2015) erittelee Lorenzo (2007) mukaillen tehtävän eri osat. Tehtävä muodostuu valmisteluvaiheesta, itse tehtävästä ja kokoavasta tai yhteenvetävästä vaiheesta, joista jokainen tarjoaa mahdollisuuksia alakohtaisen kielen käyttöön ja harjoitteluun. (Nikula, 2015, s. 17.) Oppimateriaalit tarjoavat usein tehtävän vaiheita mukailevan kokonaisuuden, johon sisältyy valmisteluvaiheen teksti,

varsinaiset tehtävät ja ohjeita yhteenvetoon. Monet oppimateriaalien suunnitteluun suunnatut oppaat tarjoavat valmiita tehtävämalleja valmisteluvaiheineen ja yhteenvetoineen. Nämä oppaissa esitellyt tehtävät ovat siis valmiita kokonaisuuksia, joita on mahdollista hyödyntää sellaisenaan. Niitä ei kuitenkaan ole tehty kansallisia opetussuunnitelmia ajatellen, joten on todennäköistä, että tehtäviä joutuisi soveltamaan. Tehtävän rakennetta ja eri vaiheiden hyödyntämistä käsittelem tarkemmin alaluvussa 4.2 tehtäväpohjaisen oppimisen ja muiden kaksikielisen opetuksen mallien yhteydessä.

LALI-hankkeen teoreettisessa osiossa kerrotaan tehtävien toteuttamisesta ja eritellään erilaisia tehtävätyyppejä, jotka edesauttavat sosiaalista kanssakäymistä ja interaktiivista oppimista. Hankkeen tehtävät pohjautuvat teosten katsomiseen, ei niinkään taiteelliseen tekemiseen, mutta niitä voi hyödyntää materiaalin teoriaosioissa. Yhdessä toteutettavia tehtäviä rohkaistaan tekemään vuoroin suuremmissa (yli neljä osallistujaa) ja pienemmissä (2-4 osallistujaa) ryhmissä, sillä pienemmissä ryhmissä yksittäinen oppija pääsee enemmän ääneen, kun taas suurempien ryhmien etuna on palautteen monipuolisuus. (Mutta ym., 2020, s. 19.) Tämänkaltaista ajattelua haluan painottaa myös omassa materiaalissani; eri tehtäviä suositellaan siis tehtäväksi erilaisten kokoonpanojen kanssa. Erilaisia taiteen katsomiseen liittyviä suullisia tehtäviä voivat olla esimerkiksi teoksen hahmojen ja heidän toimintansa kuvaaminen, eri teosten vertailu ja erilaisuuksien tai samankaltaisuuksien löytäminen sekä kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen. (Mutta ym., 2020, s. 19.) Kirjoitettuja tehtäviä voi olla esimerkiksi oikean tekstin yhdistäminen teokseen tai yhteiskirjoittaminen (*co-writing*) eli parin kanssa teoksen kuvaaminen kirjallisesti (Mutta ym., 2020, s. 20). Näitä tehtävätyyppejä ja ajatuksia hyödynnän myöhemmin oman materiaalini suunnittelussa. Materiaalissa annetaan tehtäväkokonaisuusesimerkki, jossa harjoitellaan ensin luokahuoneessa ja sitten museossa. Tutustuminen alkaa sanaston harjoittelulla, josta siirrytään museoon katsomaan varsinaista teosta. Teoksesta keskustellaan ensin parin tai pienryhmän kanssa, ja pohditaan mitä teoksessa näkyy. Tämän jälkeen valitaan hahmo teoksesta, ja kirjoitetaan tai kerrotaan hahmolle lyhyt tarina ensin itsenäisesti ja sitten ryhmässä sekä luodaan dialogia hahmojen välille. Teoksen käsittelyä jatketaan vielä luokatilaan palaamisen jälkeen. (Mutta ym., 2020, s. 22.) Tärkeä osa oppimiskokonaisuutta on monipuolinen palaute (Mutta ym., 2020, s. 23).

Olen jo aiemmin tutkielmassa todennut, ettei kaksikielistä kuvataiteen materiaalia ole käytännössä ollenkaan. Tilanne ei ole kuitenkaan kovin erilainen muunkaan kuvataiteen

materiaalin kannalta. Valmista kuvataiteeseen suunnattua materiaalia on hyvin vähän saatavilla. Yleisimmin kuvataiteessa lienee käytössä Studeo-verkkopalvelu, jossa on saatavilla ainakin seitsemännelle luokalle tarkoitettu kuvataiteen materiaali ja valtakunnallisiin lukiokursseihin suunniteltua materiaalia. Käytännössä seitsemännen luokan oppimateriaalissa käydään läpi opetussuunnitelman mukaisia kuvataiteen tavoitteita. Suurin osa kuvataiteen opettajista kuitenkin tekee materiaalinsa itse, sillä valmiit materiaalit eivät aina ole opettajan omiin vaatimuksiin sopivia. Siksi kuvataiteen materiaalin tulisikin olla monipuolinen ja helposti muokattavissa tarpeiden mukaan. Studeon Kuvataide 7 -materiaalissa käsitellyt aiheet ovat kiinnostavia ja tehtävät vaikuttavat toimivilta. Materiaalissa on kuitenkin joitakin ominaisuuksia, joiden vuoksi en itse käyttäisi sitä oppilaiden kanssa – esimerkiksi termien kohdalla on linkkejä, jotka aukeavat suoraan termin Wikipedia-sivustolle. Yläkoulussa olisi tärkeää opettaa oppilaille tiedonhakua ja lähdekritiikkiä, eikä Wikipedia vastaa lainkaan tätä tavoitetta. Muut materiaalin ulkopuolelle johtavat linkit ovat kuitenkin kiinnostavia ja päteviä. Kenties parhaana puolena Studeon materiaaleissa on niiden muokattavuus; opettaja voi itse lisätä tai järjestellä sisältöä omille oppilailleen opetuksen sisältöä vastaavaksi.

## **4.2 Kaksikielisen oppimateriaalin teoreettiset mallit**

Vaikka kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleja on julkaistu hyvin vähän niin Suomessa kuin ulkomaillakin, löytyy niiden kehittämiseen runsaasti oppaita ja suunnittelumalleja. Käytännössä valmiiden materiaalien sijaan löytyy useita kriteereitä siitä, minkälaisia materiaaleja tulisi käyttää (Morton, 2013, s. 115). Kaksikielisen opetuksen materiaaleissa olisi tärkeää käyttää oppilaille sopivan tasoista kieltä sekä kielitaito että ikätaso huomioiden (Morton, 2013, s. 128). Tämä saattaa olla erityisen haastavaa, jos opettaja on pätevä ainoastaan opettamassaan aineessa, ei kohdekielessä. Koska Suomessa ei ole esimerkiksi vaatimusta kohdekielen tutkinnosta, eivät kaksikielisessä opetuksessa toimivat aineenopettajat ole välttämättä päteviä kielenopettajia. Kaksikielisen opetuksen materiaalien suunnittelun tueksi on luotu muutamia apuvälineitä, jotka tulevat usein esiin tutkimuksissa oppimateriaalien yhteydessä. Näiden mallien tarkoituksena on auttaa materiaalin suunnittelijoita yksinkertaistamaan kieltä niin, ettei ainesisältö kärsi kielen opiskelusta. Käytän oman oppimateriaalini luomisessa avuksi näitä kaksikieliseen opetukseen liitettyjä teoreettisia malleja, joiden tarkoituksena on auttaa tuottamaan mahdollisimman toimivaa ja



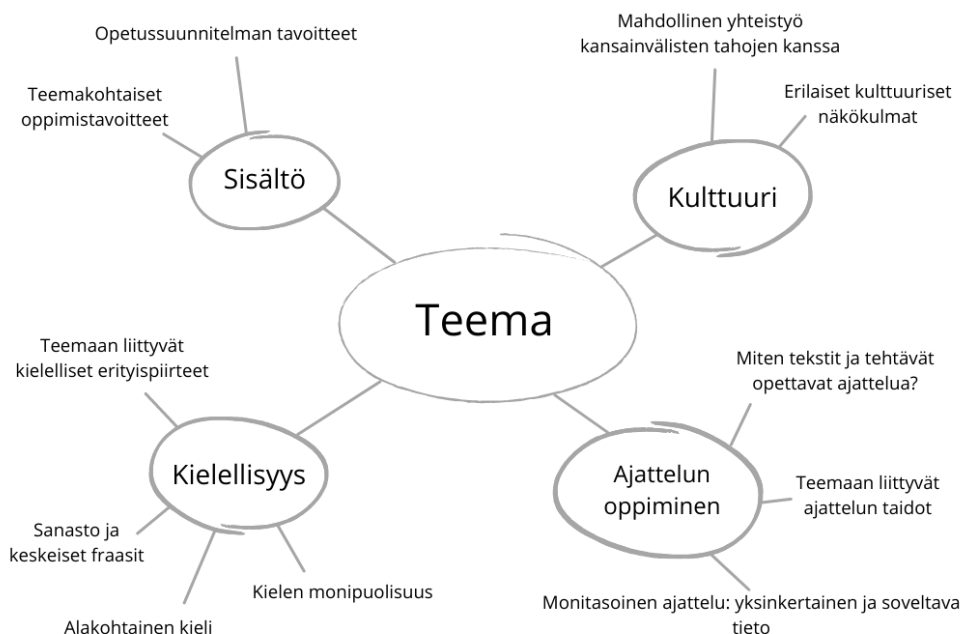
monipuolista materiaalia. Seuraavissa osioissa tarkastelen lyhyesti kolmea tärkeintä kaksikielisen opetuksen materiaalien ja kaksikielisen opetuksen suunnittelussa käytettyä mallia, sekä pohdin, miten nämä voisivat näkyä kuvataiteen opetuksessa. Tärkeimpiä kaksikielisen opetuksen ja oppimateriaalien periaatteita ovat 4C:n malli sekä tuetun oppimisen ja tehtäväpohjaisuuden ajatukset.

#### **4C:n malli**

Coyle, Hood ja Marsh (2010) nimeävät ”4C:tä”, jotka tulee ottaa huomioon kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleja ja opetusta valmistellessa. Ainesisältö tai teema (*content*) on oppimisen tärkein osa-alue. Sillä tarkoitetaan opittavan aihealueen sisältöjä, jotka saattavat olla yhden oppiaineen sisäisiä tai monialaisia aihekokonaisuuksia. Pelkän tiedon sijaan tulisi pohtia, millaisia uusia taitoja ja ymmärrystä ainesisällöillä saavutetaan. Kielellisyys (*communication*) viittaa opetuksen kielelliseen puoleen eli erilaisiin kielenkäytön tilanteisiin ja mahdollisuuksiin. Kaksikielisessä opetuksessa kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa ja oppiminen on siten osittain implisiittistä. Kieliopin ja sanaston harjoittelu on kuitenkin osa kaksikielistä opetusta. Ajattelun oppiminen (*cognition*) on kenties kaksikielisen opetuksen tärkeimpiä opittavia osa-alueita. Oppijat kehittävät tietojaan ja taitojaan ajattelun ja ajattelemaan oppimisen kautta. (Coyle, Hood ja Marsh, 2010, s. 53–54.) Mallin mukainen ajattelun oppiminen vastaa osin suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitetta *Ajattelu ja oppimaan oppiminen* (L1). Tavoite sisältää ajatuksen erilaisten tiedon rakentumisen tapojen harjoittelusta, ongelmanratkaisutaidoista, vuorovaikutussuhteiden ymmärtämisestä ja muista ajattelun taidoista. (Opetushallitus, 2014, s. 281–282.) Kuvataiteessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi taiteellisen ajattelun oppimista, eli tiedon jäsentämistä visuaalisesti ja visuaalisen kulttuurin tulkinnan kautta. Kulttuuri (*culture*) on näistä neljästä teemasta viimeinen, mutta ei suinkaan vähäisin. Kaksikielinen opetus on kansainvälistä ja sen tulisi kehittää kulttuurienvälistä ymmärrystä. Eri aiheiden opettaminen vieraiden kulttuurien kautta on hyvä keino edistää kansainvälisyyttä. (Coyle, Hood ja Marsh, 2010, 55.) Eri kuvakulttuurit ovat kuvataiteen opetussuunnitelmassa tärkeässä asemassa, ja kuvataiteen opetuksessa tärkeää on tuoda opetukseen sisältöjä monista eri kulttuureista (Opetushallitus, 2014, s. 427). Käytännössä 4C:n malli sopiikin erinomaisesti kuvataiteen materiaalien suunnitteluun. Lisäksi kulttuurin osa-alue vastaa suurelta osin laaja-alaisen osaamisen tavoitetta *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (L2), joka pohjautuu

kulttuurisen moninaisuuden näkemiseen voimavarana ja jonka mukaan esimerkiksi kulttuurien vaikutusta tulisi pohtia erilaisten ainesisältöjen yhteydessä (Opetushallitus, 2014, s. 282).

Nämä ”4C:tä” tulisi integroida tiiviisti jokaiseen opetuskokonaisuuteen. Kaksikielinen opetus painottuu kuitenkin ainesisältöjen oppimiseen, joten esimerkiksi kielioppiasioiden tulisi jäädä toissijaisiksi. On mahdollista, että oppijat joutuvat käyttämään kaksikielisen opetuksen tunneilla sellaisia kielioppirakenteita, joita eivät ole vielä oppineet formaalin kielenoppimisen tunneilla. Helpoin tapa kohdata tällainen tilanne viemättä liikaa painotusta kieleen on esitellä oppijoille fraaseja, joita tilanteissa voidaan käyttää, sen sijaan että opetettaisiin kielioppirakenteen muodostaminen alusta alkaen. (Coyle, Hood ja Marsh 2010, 55.) Coyle, Hood ja Marsh (2010, 56) tarjoavat myös konkreettisen opastuksen tuntien suunnitteluun käyttäen 4C:n mallia ja ajatuskarttaa. Ajatuskartta kokoaa nämä tärkeät näkökulmat ja auttaa opettajaa pitämään mielessä kaksikielisen opetuksen sisällöt. Alla olevasta kuvioista (Kuvio 2) näkyy, mitä kaikkea 4C:n mallin mukaista teemakokonaisuutta suunnitellessa tulee ottaa huomioon. Hyödynnän tätä suunnittelumallia myöhemmissä luvuissa oman oppimateriaalini suunnittelussa, jossa olen pyrkinyt pitämään tässä eriteltyt ominaisuudet mukana jokaisessa kokonaisuudessa.

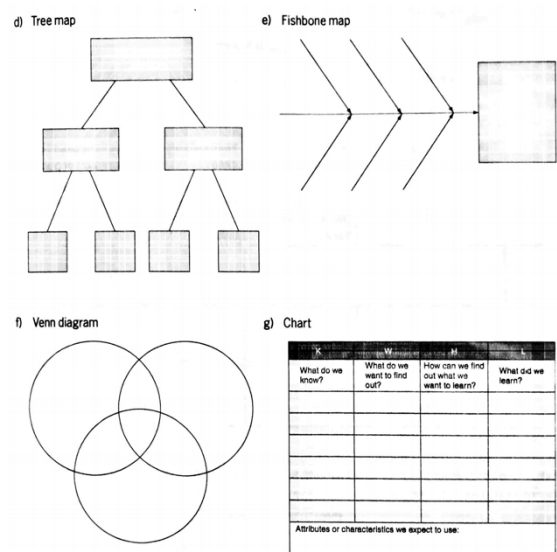


**Kuvio 2 - 4C:n malli Coylea, Hoodia ja Marshia (2010) mukaillen**

## Tuettu oppiminen

Yksi kaksikielisen opetuksen tärkeimpiä piirteitä on tuetun oppimisen ajatuksen hyödyntäminen kaikessa oppimisessa ja opetuksessa. Tuetun oppimisen ajatus perustuu aiemmin käsiteltyyn Vygotskyn teoriaan lähioppimisen vyöhykkeestä. (Dale & Tanner, 2012, s. 31.) Kaksikielisessä opetuksessa tuetun oppimisen ideaa tulee hyödyntää sekä kielen että ainesisältöjen opetuksessa, ja sitä voidaan hyödyntää monilla tavoilla erityyppisten asioiden opetuksessa. (Dale & Tanner, 2012, s. 31.) Tuetun oppimisen periaatteiden käyttö oppimateriaaleissa auttaa oppijaa hyödyntämään aiemmin oppimaansa sekä jäsentämään uutta tietoa. Tuettuun oppimiseen liittyy runsas kuvien ja kuvaajien käyttö, joka tekee materiaalista myös visuaalisesti kiinnostavamman ja siten motivoivan. (Guerrini, 2009, s. 74.) Kaksikielisessä opetuksessa ongelmana saattaa olla oppilaiden kielitaito ja oppiaineen osaamisen eteneminen kielitaitoa nopeammin. Mikäli käsiteltävä aihe on itsessään vaikea, tulisi teeman ympärillä käytettävää kieltä yksinkertaistaa siten, että joko aihe tai kieli olisi ennestään tuttua. Näin vältetään oppilaiden kokemus kaksikielisen opetuksen vaikeudesta. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 95–96). Tuetun oppimisen välineiden käyttö tällaisissa tilanteissa helpottaa oppilaiden kielellistä ymmärrystä ja siten uuden ainesisällön oppimista. Kieltä voidaan yksinkertaistaa tai tekstien sisällä voidaan käyttää runsaasti toistoa ja selitteitä (Morton, 2013, s. 117).

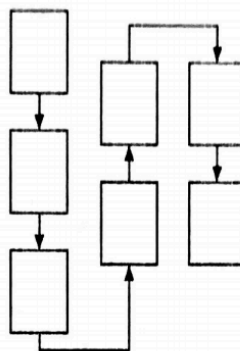
Englanninopettajien koulutukseen ja erityisesti kaksikieliseen opetukseen suuntautuneet kielitieteilijä Liz Dale & kielikonsultti Rosie Tanner tarjoavat teoksessaan *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers* (2012) esimerkkejä visuaalisista tuetun oppimisen hyödyntämisen tavoista. Tuetun oppimisen keinoja voidaan hyödyntää esimerkiksi tiedon muuntamisessa ja valinnassa tai uuden tiedon luomisessa jo opitun pohjalta. Yleisimpiä tuetun oppimisen keinoja tiedon käsittelyyn liittyen on erilaisten taulukoiden ja kuvaajien käyttö. Näiden visuaalisten keinojen avulla oppilaat kykenevät helpommin jäsentämään oppimaansa tietoa. (Dale & Tanner, 2012, s. 36–37, s. 210.) Toimivia



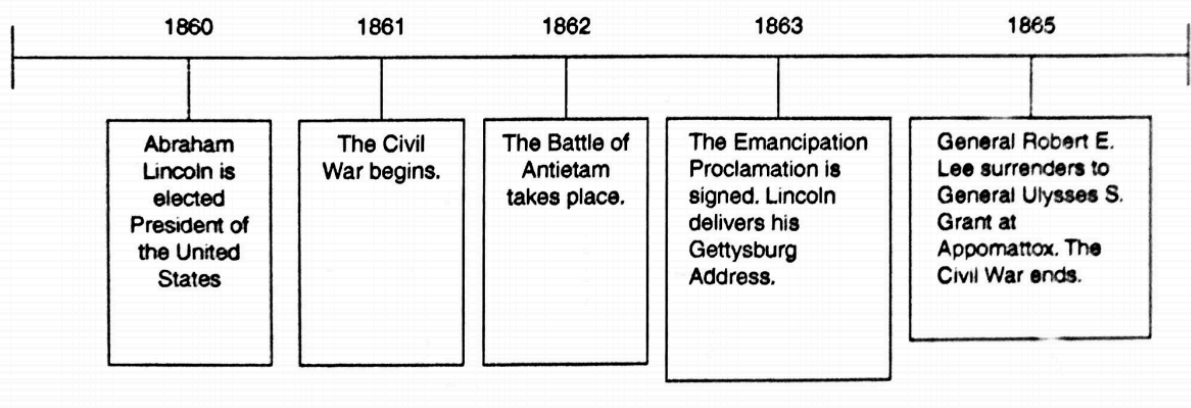
Kuva 1 - Tuetun oppimisen kuvaajia (Dale & Tanner, 2012, s. 123)

kuvaajia ovat esimerkiksi aikajana, käsitekartat tai Venn-diagrammit. Oheisissa kuvissa on esiteltyä muutamia tyypillisesti kaksikielisessä opetuksessa käytettyjä kuvioita ja kuvaajia (Kuva 1 ja Kuva 2). Tyypillisesti erilaisiin diagrammeihin tutustutaan kaksikielisen opetuksen alkuvaiheilla, jolloin oppilaat täyttävät valmiita kuvioita. Oppilaat sisäistävät kuvioden käytön, ja osaavat sitten hyödyntää ja tuottaa niitä itsenäisesti. (Dale & Tanner, 2012, s. 120–125.) Kuvaajien käyttö helpottaa suuren tietomäärän käsittelyä, ja opettaa ainesisällön lisäksi tiedon jäsentämistä ja käsittelyä (Guerrini, 2009, s. 79). Kuvataiteessa tuetun oppimisen materiaaliesimerkkejä voisi olla esimerkiksi taidehistorian aikajana, taiteilijoiden luokittelu laatikoihin teoksissa käytettyjen aiheiden mukaan tai maalaustekniikoiden järjestäminen värin kuivumisajan perusteella. Kuvataiteen opetuksessa käytetään kaksikielisen opetuksen ulkopuolellakin usein tuettuun oppimiseen sopivia kuvaajia, kuten väriympyröitä tai värien sekoittamiseen liittyviä taulukkoita. Selkeät sommitteluasetelmia esittävät graafiset kuvat tai perspektiivin hahmottelu apuviivojen avulla sopivat hyvin tuetun oppimisen periaatteisiin.

a) Flowchart



b) Timeline



Kuva 2 - Tuetun oppimisen kuvaajia (Dale & Tanner, 2012, s. 121)

Pro gradu -tutkielmassani tuetun oppimisen ajatus näkyy materiaalin kielen tyyliässä, visuaalisessa ilmeessä sekä sen jäsennyksessä. Hyödynnän esimerkiksi ”infolaatikoita” sekä korostan jokaisen osion tärkeitä termejä. Useat teoreettiset asiat, kuten edellisessä kappaleessa mainitut perspektiivi ja sommittelu, on esitetty selkeinä, yksinkertaistettuina kuvina. Kuvien yhteydessä termit on helpompi sisäistää, ja kuvallinen esitys selkeyttää teoreettista ajatusta. Materiaali luodaan siten, että se tukee mahdollisimman monipuolisesti sekä kielen että kuvataiteen oppimista. Kielellisten seikkojen ja tuen avulla oppilaan on helpompi ymmärtää kuvataiteen aiheita, ja taiteen esimerkkien ja harjoitusten kautta oppia kieltä. Kuvataide oppiaineena tarjoaa paljon visuaalista apua, ja onkin monia muita aineita helpompaa ymmärtää kielitaidosta riippumatta. Koin kuitenkin tärkeäksi käyttää materiaalissa kohtalaisen yksinkertaista kieltä, sillä liian vaikea kieli saattaa vähentää oppilaiden motivaatiota.

### ***Tehtäväpohjainen oppiminen***

Aiemmin luvuissa 2.2 ja 4.1 mainittu tehtäväpohjainen oppiminen ei ole teoriana tarkoitettu niinkään oppimateriaalien luomiseen kuin luokkatilanteiden suunnitteluun. Erityisesti kuvataiteessa se on kuitenkin hyvä ottaa huomioon jo materiaalien luomisvaiheessa, sillä kuvataiteen materiaalit sisältävät usein valmiita tehtäviä ja määrittelevät siten koko oppitunnin rakennetta. Tehtäväpohjaisessa oppimisessa tehtävät voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen, ja materiaali tulisi suunnitella siten, että kaikki vaiheet on otettu huomioon. Valmisteluvaihe on erityisesti alan erikoissanaston kannalta tärkeä vaihe, jossa tehtävä ohjeistetaan tarkasti ja opettaja käy läpi aiheeseen liittyvää teoreettista asiaa (Nikula, 2015, s. 20). Opetettavasta aineesta riippuen valmisteluvaiheessa saatetaan keskittyä teorian tai tehtävän ohjeistuksen esittämiseen (Nikula, 2015, s. 21). Kuvataiteessa nämä kaksi ovat usein tasapainossa, sillä teoriaa opetellaan käytännön tehtävien kautta. Tehtävävaihe on tehtäväpohjaisuuden kannalta tärkein, sillä sen aikana tehtävä toteutetaan ja kielenkäyttö noudattaa aidon tilanteen kaavaa. Nikulan (2015, s. 23) kemian ja fysiikan tunneilla tekemien havaintojen mukaan oppilaiden keskinäinen kieli tehtävää tehdessä oli melko arkikielistä, mutta opettajat kiertelivät luokassa ja auttoivat sekä kannustivat oppilaita käyttämään erikoissanastoa. Samankaltaisen toiminnan voidaan olettaa olevan tyypillistä myös kuvataiteen tunneille. Oppilaiden keskinäinen jutustelu, etenkin sen tapahtuessa

kohdekielellä, on melko yksinkertaista, mutta opettaja tuo tilanteisiin mukaan alakohtaista sanastoa.

Viimeisessä eli yhteenvetovaiheessa saatetaan kerrata tunnilla opittuja asioita tai referoida teoriaa. Oppilaiden oletetaan hallitsevan aihepiiriin liittyvää termistöä ja ilmaisua yhteenvetovaiheen aikana. (Nikula, 2015, s. 26.) Kuvataiteessa yhteenvetovaiheessa saatetaan yhdessä tarkastella tunnilla syntyneitä töitä, kertoa omasta prosessista tai kommentoida muiden tuotoksia. Tässä voidaan olettaa erikoissanaston olevan tärkeää, sillä arvioitavana on juuri käsittelyssä olleen aiheen onnistuminen teoksessa. Yhteenvetovaihe voidaan kuvataiteen opetuksessa suorittaa joko sanallisena eli esimerkiksi luokkakeskusteluna tai vertaisarviointina. Vaihtoehtona sanalliselle keskustelulle on kirjallinen portfolioteksti, joka auttaa oppilasta jäsentämään oppimaansa tietoa. Erityisesti kaksikielisessä opetuksessa portfoliotyöskentely on hyödyllistä, sillä portfoliotekstejä kirjoittaessa oppilas sekä pohtii ainesisältöjä että kehittää kielitaitoaan (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s. 124). Kuvataiteen portfolio on monipuolinen väline oppimisen tarkasteluun. Siinä voidaan kerätä yhteen paikkaan pohdintaa aiheesta, luonnoksia ja harjoitelmia sekä kuvia valmiista teoksista. Taiteellinen portfolio auttaa oppilasta jäsentämään ja suunnittelemaan omaa työskentelyään, mikä on opetussuunnitelmassakin mainittu kuvataiteen tavoite (Opetushallitus, 2014, s. 426). Koska portfolio on monipuolinen tapa arvioida omaa oppimista ja etenemistä, halusin sisällyttää sen osaksi omaa materiaaliani. Portfolio-osiesta kerron tarkemmin alaluvussa 6.2.

### **4.3 Oppimateriaalien sisällönanalyysi**

Tutustuakseni lähemmin kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleihin, hankin itselleni kaksi oppimateriaaliesimerkkiä. Kaksikielisen opetuksen oppimateriaalia ei ole tuotettu suomalaiseen kontekstiin, joten oppimateriaalien esimerkit oli etsittävä muualta maailmalta. Toisena esimerkkimateriaalina toimii hollantilaisen kaksikieliseen opetukseen keskittyvän BRICKS-sarjan kirja kuvataideopetukseen. Sarjaan tutustuin suorittaessani kenttäharjoittelua kaksikielisen opetuksen koulussa Goesissa Alankomaissa. Taideopetuksessa sarjaa ei käytetty, mutta esimerkiksi historiassa koulussa käytettiin saman julkaisijan kirjoja, ja ne vaikuttivat kiinnostavilta. Toiseen esimerkkikirjaan, espanjalaisen Savian kuvataideopetuksen kirjaan, törmäsin etsiessäni lähdekirjallisuutta kaksikieliseen

opetukseen liittyen. Tutkin kirjoista sekä kuvataiteen aiheiden, teemojen ja sisältöjen jakoa että esittämisen tapoja. Painotuksena on kuitenkin kielen sisällyttäminen kuvataiteen materiaaliin.

Oppikirjat on tarkoitettu suomalaista seitsemättä luokkaa vastaavalle ikäryhmälle. En kuitenkaan tiedä sen tarkemmin, minkälainen kuvataiteen tuntijako kyseessä olevissa maissa on, joten materiaalin kuvataiteen sisällöt eivät ole välttämättä verrattavissa suomalaisen opetussuunnitelman mukaisiin seitsemännen luokan ainesisältöihin. Materiaalien suunniteltu käyttöaika eroaa, sillä toinen kirjoista on tarkoitettu yhtä jaksoa varten ja toinen on mitä ilmeisimmin koko vuodelle suunniteltu kirja. Molemmat oppikirjat ovat painettuja kirjoja, joissa on tilaa harjoitustehtävien tekemiselle. Ideana on siis se, että kirja jää oppilaalle itselleen. Kummassakin oppikirjassa on hyödynnetty runsaasti tuetun oppimisen ajatusta, eli tekstien ohessa on käytetty tummennettuja asiasanoja, kuvaajia ja kieliopillisia selitteitä. Kuvataiteen tehtävien osalta kirjat vaikuttavat hieman yksinkertaisilta, ja saattaisivat olla suomalaisen seitsemännen luokan oppilaalle taiteellisten sisältöjensä puolesta liian helppoja ja pintapuoleisia. Kirjoista saa kuitenkin hyvän kuvan siitä, miten kielen oppimista on mahdollista tuoda mukaan tiettyyn oppiaineeseen painottuvaan opetusmateriaaliin.

### ***BRICKS Visual Arts***

Ensimmäisenä esimerkkimateriaalina tutkin hollantilaisen BRICKS Visual Arts 1 - *Do you have what it takes* -kirjaa. BRICKS on tarkoitettu TTO-opetukseen (*tweetalig onderwijs*; hollantilainen kaksikielinen opetus, joka sisältää luokat 1–6 eli suomalaisittain yläkoulun ja lukion). Visual Arts -sarjan kuvataideopetuksen materiaalit on jaettu useaan osaan. Jokainen osa keskittyy tiettyyn teemaan tai aihepiiriin. Osia on viisi ensimmäiselle luokalle (suomalainen seitsemäs luokka) ja viisi 2.–3. luokille (suomalaiset 8. ja 9. luokka). Ensimmäisen osan keskeisinä sisältöinä mainitaan omakuva, valo, väri ja sommittelu. (BRICKS, 2020.) Koska oppimateriaalien sisällönanalyysi on vain osa tutkielmaani, hankin ainoastaan tämän ensimmäisen osan. Kyseessä on suoraan edellisestä osasta jatkuva kirjasarja, joten voidaan olettaa, että tiedon esittämisen ja opetuksen keinot ovat hyvin vastaavia myös muissa sarjan osissa. Kirjan aiheita tutkittaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että kyseessä on vain osa koko lukuvuoden opetuksesta.

Heti kirjan alussa esitellään siinä käytettyjä, kielenoppimisen tueksi laadittuja materiaalin esittämisen tapoja. Näitä ovat *extension box*, joka tarjoaa lisää tietoa vaikeammista aiheista, *language box*, jossa täsmennetään kieleen liittyviä seikkoja ja etenkin hollannin ja englannin kielellisiä eroja sekä ”maaliroiskeet”, jotka tarjoavat tietoisuuksia aiheeseen liittyen. Lisäksi harjoituksiin liittyy kuvakkeita, jotka kertovat harjoituksen olevan ryhmätehtävä, tietokoneella suoritettava tai kuvallinen. Näitä tuetun oppimisen keinoja on kuitenkin käytetty kirjan aikana harmillisen vähän, eikä niiden tarkoitus siten tule kovin vahvasti ilmi. Kirja on jaettu neljään lukuun, joiden yhteisenä teemana on identiteetti. Identiteettiä on lähdetty käsittelemään supersankarien ja sarjakuvan kautta.

Ensimmäinen luku alkaa hyvin perustavanlaatuisilla aiheilla. Luvussa kerrotaan esimerkiksi kasvojen mittasuhteet, varjostuksen perusidea sekä tietoa omakuvista taidehistoriassa. Kieli on melko yksinkertaista, lauseet ovat lyhyitä ja sanasto helppoa. Sivujen marginaaleissa on tummennetulla tekstillä tärkeät termit *portrait, shade, tint, values, realistic, figurative* ja niin edelleen. Tärkeät termit on myös listattu heti alkuun otsikon alle. Suoria käännöksiä kirja ei tarjoa, mutta hollantilaiset TTO-opiskelijat pitävät ainakin oman kokemukseni mukaan koulussa mukanaan sanakirjoja, joten käännöksiä tuskin tarvitaankaan. Luvussa tarjotaan aluksi melko kattava tietoisuus tekniikoista ja teoriasta. Tämän jälkeen edetään kielellisiin tehtäviin, joissa esimerkiksi pohditaan identiteettiä helppojen kysymysten, kuten lempiaineiden ja harrastuksien kautta. Ensimmäisessä kuvallisessa tehtävässä muokataan valmiista pohjasta omakuva ensin todellisuutta mukaillen ja sitten supersankarina. Lyhyissä harjoituksissa harjoitellaan varjostamista ja tutkitaan itsenäisesti eri taiteilijoita. Useat harjoitukset ovat lyhyitä kirjallisia tehtäviä (esimerkki kuvassa 3), joissa pohditaan esimerkiksi supersankareita ja omaa supersankaripersonaa, ja nämä johtavat osion ”lopputehtävään” eli sarjakuvan storyboardin suunnitteluun. Luvun ainoassa *language box*issa avataan nykytaiteen käsitettä.

**Know your art history**

14. Do you recognise any of these names? What do you know about them?

Michelangelo	
Rembrandt	
Van Gogh	
Picasso	

14

Kuva 3 - BRICKS kirjallinen tehtävä (s. 14)



Toisessa luvussa tutkitaan ilmeitä, asentoja ja sommittelua, kolmannessa perspektiiviä ja symboleita. Luvut keskittyvät ensimmäisen tavoin teoriaan ja lyhyisiin kuvallisiin ja kirjallisiin harjoituksiin, kuten asentojen harjoitteluun ja logosuunnitteluun. Nämä harjoitukset johdattelevat neljännen luvun sisältöön, eli kirjasarjan ensimmäisen osan isompaan tehtävään. Aiemmissa luvuissa on esimerkiksi suunniteltu oma supersankariasu sekä logo, ja neljännen luvun tehtävänä onkin suunnitella sarjakuva itsestään supersankarina. Materiaalissa tarjotaan selkeät ohjeet esimerkiksi sarjakuvasisivun sommitteluun, ja tämän jälkeen selkeä tehtävänanto opastaa sarjakuvan tekoon. Kirja on selkeästi muodostettu kokonaisuus, jossa suuremman lopputehtävän valmisteluun käytetään paljon aikaa. Lyhyissä tehtävissä korostuu kielellisyys, ja kuvallisia tehtäviä on selkeästi vähemmän. Vaikka kirjan alussa on esitelty oppimista tukevat kuvakkeet, näitä on käytetty todella vähän läpi kirjan. Sen sijaan tärkeät termit tulevat selkeästi esille. Termit on lueteltu luvun alussa ja ne mainitaan joka kerta marginaaleissa, kun ne esiintyvät tekstissä. Kirja on tarkoitettu oppilaan materiaaliksi, ja tekstitehtävät sekä lyhyet kuvalliset harjoitukset on tarkoitus toteuttaa suoraan kirjaan. Tämä johtaa siihen, että esimerkkikuvia ja kuvitusta on toisinaan harmillisen vähän suhteessa tehtävien viemään tilaan. Lisäksi kirja on painettu kiiltävälle paperille, johon kuvallisia harjoituksia voisi olla hankala toteuttaa.

### ***Savia Visual Arts***

Toinen tutkimani oppimateriaalikirja on espanjalaiseen kaksikieliseen opetukseen tarkoitettu Savia Visual Arts. Oppimateriaalin julkaisijana on University of Dayton, joten sisältöä voidaan pitää tieteellisesti pätevänä. Kirja on suurikokoinen, kierresidottu ja vaakamallinen. Lisäksi se on painettu karkealle paperille, jolle on varmasti helppoa tehdä kuvallisia tehtäviä. Kirja tuntuu jo ensikosketuksella kuvataiteen kirjalta, ja siinä on selkeästi pohdittu fyysistä muotoa. Vastaavasti kuin BRICKSissä, Saviassakin esitellään aluksi kirjan tiedonesittämisen tapoja ja sisältöjä. Materiaali on jaettu teoriasivuihin, tiivistelmiin ja käytännön harjoituksiin. Kirjan lopusta löytyy sanasto, jossa tärkeät termit on selitetty yksinkertaisesti. Suoria käännöksiä ei ole, vaan sanasto hyödyntää helppoa englantia termien avaamiseen. Oppimateriaali on tarkoitettu pidemmälle ajalle kuin BRICKS, ja sen teemoina on visuaalinen kieli, väri, muoto ja tila, ihmishahmo sekä geometriset muodot. Kirjan sisältöjen avaamista seuraa raikkaasti kuvitettu sivu, jolla on lueteltuna ja nimettynä kaikki materiaalin tehtävissä tarvittavat välineet (Kuva 4). Sivun on miellyttävä tapa kerrata

välineiden nimiä. Vastaavasti seuraavalla sivulla on kuvitettuna ja nimettynä erilaisia perustekniikoita, kuten luonnostelu ja kollaasitekniikka. Tekniikat on myös avattu lyhyesti. Vasta näiden perussanastojen jälkeen alkaa varsinainen oppimateriaali.



**Kuva 4 - Savia Visual Artsin alussa esitellyt välineet (s. 4)**

Jokaisen luvun alussa on suuri, koko sivun kokoinen kuva, johon liittyy kaksi pohdintatehtävää: *Observe and reflect* sekä *What do you think?*, jotka johdattelevat luvun aiheeseen. Teoriaosiot on luvuissa jaettu lyhyisiin pätkiin, joita seuraavat esimerkiksi pareittain tehtävät lyhyet pohdinnat ja pieni kuvallinen tehtävä, kuten eri väriskaalojen käyttö tai kollaasin rakentaminen. Kuvallisten tehtävien sivuille on kirjattu tarvittavat välineet, ja ohjeistus on helppo ja yksinkertainen. Teoriaosioissa käytetty kieli on monimutkaisempaa ja akateemisempaa kuin BRICKS-sarjassa, mikä on ehkä hieman yllättävää, sillä esimerkiksi EF English Proficiency Index -tutkimuksen mukaan hollantilaiset puhuvat Euroopassa parhaiten englantia vieraana kielenä, kun taas espanjalaiset ovat lähempänä listan loppupäätä (EF EPI, 2020).

Ensimmäisen luvun aiheena on visuaalinen kulttuuri ja kommunikaatio, jota lähestytään esimerkiksi erilaisten kuvien aiheuttamien reaktioiden ja kuvien tarkoitusten kautta. Kuvallisen ilmaisun peruskäsitteet piste, viiva, pinta ja tekstuurit käsitellään toisessa luvussa. Kullekin käsitteelle on annettu tilaa kokonaisen aukeaman verran, ja niitä käsitellään sekä teorian että harjoituksen kautta. Kolmannen luvun aiheena on väri, jota tutkitaan sekä valon värien että pigmenttivärien kautta, ja jatketaan edelleen väriharmonioihin. Neljäs luku keskittyy muotoihin, viides tilaan ja perspektiiviin sekä erilaisiin perspektiivin esittämisen tapoihin. Kuudennen luvun aiheena on ihmishahmo, ja siinä käydään hyvin tarkasti läpi esimerkiksi mittasuhteita, liikettä ja anatomiaa. Seitsemännen luvun aiheena ovat geometriset muodot, ja luvussa onkin paljon matemaattista terminologiaa. Tarkoituksena on todennäköisesti ollut kaksikielisen matematiikan opiskelun helpottaminen samojen aiheiden tutkimisella myös toisen oppiaineen parissa. Kahdeksas ja yhdeksäs luku jatkavat matemaattisen terminologian ja geometristen muotojen sekä esimerkiksi symmetrian tutkimista. Kirjan luvuista kuusi ensimmäistä sisältävät selkeästi kuvataiteen perustermejä, sisältöjä ja aiheita, mutta kolmen geometriaan liittyvän luvun lisääminen tuntuu oudolta valinnalta. Tehtävätkin ovat näissä luvuissa selkeästi enemmän matemaattisia kuin ilmaisullisia; oppilaan tulee esimerkiksi piirtää määrätyn kokoinen ja kulmainen kolmio tai mitata janan pituuksia. Suomalaiseen kuvataideopetukseen tämänkaltaisen matemaattinen painotus ei välttämättä sellaisenaan istuisi, mutta se hyödyntää monialaisuutta ja siten moniulotteisen tiedon tuottamista.

Savian oppimateriaalissa teorian ja tehtävien suhde tuntuu tasapainoiselta. Luvut on jaettu niin, että jokaisen aukeaman vasen puoli sisältää teoriaa ja oikea puoli lyhyen kuvallisen tehtävän. Teoriaosioita on yksinkertaistettu kaksikielisen opetuksen tuetun oppimisen metodologian mukaisesti, eli hyödyntämällä paljon kuvioita ja kuvaajia. Tärkeät termit on lihavoitu tekstin sisällä. Luvun lopussa asia tiivistetään selkeästi erilaisiin laatikkoihin, joissa termit avataan vielä uudestaan ja niitä yhdistellään. Esimerkkikuvia on runsaasti sekä taidehistoriasta että kirjan omaa kuvitusta. Kuvalliset tehtävät ovat kuitenkin melko yksinkertaisia. Suurimmassa osassa lähtökohtana on kirjassa valmiiksi oleva ”kuva” tai sen ääriviivat, jota väritetään, muokataan, jatketaan tai kopioidaan. Kaikki materiaalissa olevat kuvallisen tehtävän ohjeet ovat lyhyitä kirjaan tehtäviä harjoituksia. On vaikea sanoa, onko tarkoituksena tehdä ainoastaan näitä lyhyitä tehtäviä vai onko opettajan tarkoitus kehittää lisäksi syventäviä tehtäviä aiheisiin liittyen. Mikäli kuvataiteen opetuksessa noudatetaan ainoastaan kirjaa, voi kuvallisen ilmaisun oppiminen jäädä hyvin vajaaksi.

## 5 Oppimateriaalidemon lähtökohtia

### 5.1 Materiaalin konteksti

Pohdin jo ennen pro gradu -tutkielman aloittamista monia seikkoja sen lopputuloksena syntyvään oppimateriaaliin liittyen. Kirjallisuuteen tutustuttuani kysymykset selkiytyivät, ja prosessin edetessä tarkentuivat. Tärkeimpiä käytännön kysymyksiä oli esimerkiksi se, millaisessa muodossa oppimateriaali toteutettaisiin, millaisia sisältöjä siinä olisi ja miten oppimateriaalin saisi luotua niin, että se tukisi sekä kuvataiteen että kielen oppimista. Näitä kysymyksiä esitin myös luomassani kyselyssä, jotta saisin mielipiteitä kentällä toimivilta opettajilta. Käyn tässä alaluvussa läpi alustavia ajatuksiani materiaalin suhteen sekä pohdin opetussuunnitelman keskeisimpiä seikkoja. Tarvekartoituskyselyn tuloksia ja sen pohjalta tekemiäni valintoja avaan luvussa 5.2. Luvussa 6 tutkin tarkemmin materiaalin kehittämisprosessia. Pohdin oppimateriaalin suhteen erityisesti sen ajoitusta – mille ikäryhmälle suunnattu materiaali olisi ja miten pitkä se olisi kestoltaan? Päädyin valitsemaan seitsemännen luokan, sillä suurimmassa osassa kouluista kuvataide on pakollisena aineena ainoastaan yläkoulun ensimmäisenä vuonna. Joissakin kouluissa on mahdollista, että pakollista kuvataiteen oppimäärää on jaettu myös muille vuosiluokille. Materiaali on kuitenkin teoriassa hyödynnettävissä muillakin vuosiluokilla. Ennen materiaalin aloittamista ja päätöksien tekemistä tutustuin hyvin yksityiskohtaisesti opetussuunnitelmaan ja tuntijakoon. Vuosiluokkien 7–9 kuvataiteen tavoitteiksi asetetaan kuvallisen tuottamisen ja kuvien tuntemuksen syventäminen. Monilukutaito ja tiedon soveltaminen ovat tärkeitä osa-alueita. Tarkemmin määritellyt kuvataiteen tavoitteet on asetettu visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun, kuvallisen tuottamisen, visuaalisen kulttuurin tulkinnan ja esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen osalta. Tavoitteet on jaettu yhdeksitoista kohdaksi, jotka määritellään opetussuunnitelmassa ja joiden tulee toteutua kuvataiteen opetuksen osalta. (Opetushallitus, 2014, s. 426–427.) Näitä kuvataiteen tavoitteita tarkastelen vielä lähemmin myöhemmissä luvuissa, ja olen pitänyt ne tiiviisti mukana oppimateriaalia suunnitellessani. Koska kansainvälistä englanninkielistä kuvataiteen materiaalia on kyllä olemassa, on oman oppimateriaalidemoni tärkeimpänä lähtökohtana ollut juuri yhteensopivuus suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa.

Kuvataiteen opetuksen keskeisiä sisältöalueita on kolme. *S1 Omat kuvakulttuurit* pohjautuu ajatukseen siitä, että tekemisen lähtökohtana ovat oppilaan omat kuvat ja ne kuvakulttuurit, joihin oppilas osallistuu omaehtoisesti. Kuvallisen työskentelyn lähtökohtana ovat siis oppilaiden elämässä läsnä olevat kuvat. Toinen sisältöalue *S2 Ympäristön kuvakulttuurit* painottaa rakennettujen ja luonnonympäristöjen sekä median sisältöjen ja kuvakulttuurien sisällyttämistä opetukseen. Osana sisältöaluetta on ympäristöjen ja median käsittely osana oppilaiden omaa maailmaa. *S3 Taiteen maailmat* puolestaan määrittelee sen, että opetuksen lähtökohdiksi tulee valita eri aikakausien, ympäristöjen ja kulttuurien taidetta sekä pohtia erilaisia taidekäsityksiä. Nämä sisällöt tulee pitää osana kaikkea kuvataiteen opetusta. (Opetushallitus, 2014, s. 427.) Käytännössä siis taiteilijaesimerkit, tehtävät ja tekstit tulee voida liittää näihin keskeisiin sisältöalueisiin. Lisäksi opetussuunnitelmassa eritellään eri vuosiluokille laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, joita on yhteensä seitsemän. Laaja-alaista osaamista tulee harjoittaa jokaisen oppiaineen piirissä. (Opetushallitus, 2014, s. 281.) Pysin liittämään nämä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet oppimateriaaliin siten, että jokainen tavoite toteutuu vuoden opetukseen suunnitellun oppimateriaalin aikana. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät kuitenkaan ole keskeisessä osassa tai näkyvillä itse materiaalissa, vaan olen pitänyt ne itselläni mukana suunnittelun tukena. Käyn lyhyesti läpi tärkeimpiä oppimateriaalidemoon liitettyjä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita luvussa 6.2 oppimateriaalidemoon sisällönjaon yhteydessä.

Kuvataiteen opetuksen määrä ei välttämättä ole vakio, vaan sille on määritelty kansallinen minimi. Kuvataiteen tuntijako saattaa vaihdella kunnittain. Vuosiluokilla 7–9 kuvataidetta on vähintään 2 vuosiviikkotuntia. Tunteja saattaa olla opetuksen järjestäjän päätöksellä myös enemmän, ja ne voidaan jakaa muutoinkin kuin seitsemännelle luokalle. (Opetushallitus, 2019.) Koska useimmiten tunnit pidetään seitsemännen luokan aikana, kasaan oppimateriaalini tätä ajatellen. Mikäli pakolliset 2 vuosiviikkotuntia olisi jaettu useammalle eri vuodelle, olisi materiaalia mahdollista käyttää näiden kaikkien vuosiluokkien kanssa tarpeen mukaisesti. Työpäiviä yhdessä lukuvuodessa on noin 190 (Finlex, 2019). Tämä tarkoittaa, että viikkoja lukuvuodessa on 38 ja siten kuvataiteen tunteja 76, mikäli kaikki pakolliset kuvataiteen tunnit sijoittuvat yhdelle lukuvuodelle. Osa tunneista kuitenkin jää pois esimerkiksi arkipyhien tai koulun omien tapahtumien vuoksi. Pohdin heti aluksi materiaalin jakamista osiin tai niin sanottuihin ”jaksoihin”, joiden mukaan materiaali koostuisi. Hyvä jakson pituus voisi olla esimerkiksi neljäsosa lukuvuodesta eli noin 19 tuntia. Pois jäävien tuntien

vuoksi pyöristin alustavan jakson pituuden alaspäin 18 tuntiin. Aloitin materiaalin suunnittelun neljän jakson ideaa mukaillen, ja pyrin suunnittelemaan tehtävät niihin kuluvaan ajan mukaisesti. Materiaalin muodostuessa kuitenkin huomasin, että järkevämpää on tuoda materiaaliin laajemmin sisältöjä, joita kukin opettaja voi sieltä poimia omien tarpeidensa mukaan. Tarkkaan rajattujen jaksojen idea siis karsiutui työskentelyprosessin edetessä pois.

## **5.2 Kyselyn tulokset**

Tärkeänä osana tutkielman tarvekartoitusvaihetta oli opettajille suunnattu kysely. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa oppimateriaalien tarvetta ja etenkin sitä, minkä tyyppistä oppimateriaalia kaivattaisiin. Tarkoitukseni oli selvittää, mitä sisältöalueita ja tekniikoita materiaaliin tulisi sisällyttää. Pohdin sekä kuvataiteen ainesisältöjä että kielellisiä seikkoja. Koska englanninkielistä kuvataideopetusta on Suomessa kohtalaisen vähän, otin vastaajien joukkoon sekä kaksikielisen yläkoulun opetuksen parissa toimivia opettajia että sellaisia opettajia, jotka opettavat muissa opetustyypeissä tai luokka-asteilla. Tärkeintä oli kuitenkin se, että vastaajat olivat suomalaisia opettajia, joille perusopetuksen opetussuunnitelma olisi edes jollakin tasolla tuttu. Löysin vastaajia sekä ottamalla yhteyttä suoraan sähköpostitse että jakamalla kyselyn linkkiä tietyissä Facebook-ryhmissä. Seuraavissa osioissa käyn läpi kyselyn vastaajia sekä siitä ilmenneitä seikkoja. Kyselyn kysymykset löytyvät tutkielman liitteestä 1. Aloitin materiaalin sisältö- ja aihejaon hyvin vahvasti tämän tarvekartoituskyselyn tuloksiin pohjaten.

### ***Vastaajat***

Kyselyyn vastasi yhteensä 10 henkilöä. Vastaajista seitsemän oli ainoastaan kuvataiteen opettajia, ja he toimivat lähinnä yläkoulun ja lukion kuvataideopetuksessa. Yksi vastaaja opetti kuvataidetta yläkoulussa ja toimi samalla luokanopettajana, yksi opetti kuvataidetta ja englantia ja yksi toimi luokan- ja englanninopettajana. Kaikki vastaajat toimivat joko kokonaan tai osittain englanninkielisen opetuksen parissa; useampi vastaaja kertoi opettavansa kuvataidetta englanniksi kaksikielisen opetuksen ryhmille, mutta suurin osa opetusryhmistä on kuitenkin yleisopetuksen ryhmiä. Suoraan laajamittaisen kaksikielisen opetuksen, eli erityisesti tutkimani opetusmuodon parissa toimii vastaajista 4. Loput vastaajat työskentelivät

kokonaan kaksikielisessä koulussa, eurooppalaisessa tai kansainvälisessä koulussa tai IB-lukiossa. Kahdeksan kymmenestä vastaajasta oli opettanut englanniksi jo yli kymmenen vuotta. Pisimpään englanninkielisen opetuksen parissa toiminut vastaaja on opettanut englanniksi 25 vuotta, lyhimmän aikaa opettanut 2 vuotta. Vastaajien joukosta löytyy siis jo hyvin kokeneita vastaajia, jotka ovat todennäköisesti kokeneet tietyt asiat opetuksessa toimiviksi, sekä uudempie kaksikielisen opetuksen opettajia, joiden ideat saattavat olla hyvin tuoreita ja kiinnostavia. Tiedustelin kyselyssä kaksikieliseen opetukseen osallistuvien oppilaiden äidinkieltä, mutta vastaukset eivät juuri olleet relevantteja tämän tutkielman aiheeseen liittyen, ja karsiutuivat pois kyselyn vastauksien analyysistä.

Kyselyyn vastanneiden opettajien käyttämistä oppimateriaaleista oli kiinnostavaa kuulla. Mortonin (2013) mukaan kaksikielisen opetuksen materiaaleja on tarjolla huonosti, ja saman puutteen olin huomannut jo aiemmin valmistuneessa kandidaatintutkielmassani. Valmiita kaksikielisen opetuksen materiaaleja kukaan vastaajista ei käyttänyt. Tämä ei ollut yllättävää, sillä suomalaiseen kontekstiin tarkoitettuja materiaaleja ei käytännössä ole olemassa. Kansainvälisiä kaksikielisen opetuksen materiaalejakaan kukaan vastaajista ei kertonut hyödyntävänsä. Nämä materiaalit ovat oletettavasti huonosti yhteensopivia suomalaiseen opetussuunnitelmaan, ja mahdollisesti hankalasti saatavilla. Valmiita englanninkielisiä materiaaleja käytti puolet vastaajista, samoin suomenkielisiä mutta itse käännettyjä materiaaleja. Itse tehtyjä materiaaleja käytti vastaajista 8. Yksi vastaaja kertoi, että on tehnyt itse materiaalit, mutta koska kurssit ovat hänen koulussaan vielä alkutekijöissä, on materiaalien käytökin vielä muovautumassa. Suurin osa vastaajista käyttää opetuksessa erilaisten materiaalien yhdistelmiä, eli esimerkiksi omia materiaaleja, englanninkielisiä ja itsekäännettyjä materiaaleja sekaisin. Tämä vastaa esimerkiksi Mortonin (2013) tutkimuksen tuloksia; kansainvälisistä kaksikielisen opetuksen opettajista noin puolet käyttää ja soveltaa valmiita englanninkielisiä materiaaleja, ja jopa yli 90 prosenttia valmistaa itse omat materiaalinsa (Morton, 2013, s. 125–126). Koska materiaalien valmisteluun kuluu runsaasti aikaa, valmis kaksikielisen opetuksen materiaali siis varmasti säästäisi työtä ja työtunteja.

Tiedustelin kyselyssä opettajilta kuvataiteen sisältöjen lisäksi sitä, minkälainen kieli olisi toimivaa kaksikielisen opetuksen oppimateriaalissa, ja minkälaisia kielellisiä elementtejä materiaaliin tulisi sisällyttää. Kieleen liittyvistä elementeistä selkeästi tärkeimpinä pidettiin sanastoja (6 vastaajaa) sekä englanti-englanti sanaselityksiä (4 vastaajaa). Tekstien ja har-

joituksien käännökset sekä fraasilistat ja esimerkkilauseet olivat molemmat kolmen vastaajan mielestä tärkeitä. Sanalistoja ja kielioppiosioita kaipasi ainoastaan yksi vastaaja kumpaa-kin. Lisäksi tärkeinä kielellisinä elementteinä mainittiin ”muu”-kohdassa kolmen vastaajan toimesta kuvataiteen erikoissanasto ja oppiaineeseen liittyvät monipuoliset käsitteet. Tekstiosioiden tyyppien suhteen vastaajat olivat yksimielisempiä; lyhyet kuvailevat tekstit olivat lähes kaikkien mielestä tärkeitä (9 vastaajaa). Lisäksi ”muu”-kohtaan yksi vastaaja oli kirjoittanut, että tärkein asia tulisi ilmaista lyhyesti. Muut vaihtoehdot eivät olleet yhtä suosittuja. Valmiita oppiaineeseen liittyviä fraaseja piti tärkeänä 4 vastaajaa, pidempiä tekstejä 2 vastaajaa ja dialogitekstejä 2 vastaajaa. Näiden vastauksien pohjalta oli siis selkeää, että materiaalin tekstit kannattaisi pitää kohtalaisen lyhyinä ja suosia yksinkertaisia kielellisiä lisäelementtejä.

Kuvalliseen puoleen liittyvät teemat, tekniikat ja aihealueet eivät juurikaan jakaneet vastaajia. Näiden aiheiden tärkeyttä arvioitiin kyselyssä Likert-asteikolla yhdestä viiteen, jossa 1 = ei lainkaan tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä. Vaikutti siltä, että vastaajat pitivät lähes jokaista teemaa ja tekniikkaa tärkeänä. Käytännössä kaikille teemoille ja aihepiireille sekä lähes kaikille tekniikoille riitti erittäin tärkeä -vastauksia. Jotta teemat olisi helpointa laittaa tärkeysjärjestykseen, laskin jokaisen vastausvaihtoehdon saamien vastauksien keskiarvon ja taulukoin nämä. Lasketut keskiarvot asetin suuruusjärjestykseen niin, että taulukossa ylimpänä oleva teema, aihe tai tekniikka on vastaajien mielestä tärkein. Kyselyn lopussa vastaajat saivat kertoa omia mielipiteitään, ideoitaan ja ajatuksiaan. Tärkeänä seikkana esille nousi materiaalin ja tehtävänantojen selkeys. Yksi vastaaja kertoi, että koska oppaita ja taidekirjoja löytyy, tärkeää olisi saada materiaaliin mukaan nimenomaan suomalaisen kuvataideopetuksen erityisyydet. Hän toivoi sellaista materiaalia, jota olisi mahdollista jakaa myös ulkomaisille vierailijoille. Yhden vastaajan loppukommentti kiteytti hyvin sekä teoriakirjallisuuteen perehtymisen että kyselyn esille tuomat asiat:

*”Tarvittaisiin selkeitä digitaalisia materiaaleja ja tehtäviä perusasioista, jotka toistuvat kaikille ryhmillä eri puolilla Suomea: värioppi, kuvan rakentaminen, peruspiirustus- ja maalaus-tekniikat, taidehistoria, media- ja muotoilukasvatus jne. Materiaaleja on, mutta tarvittaisiin sellainen paketti, että sitä voi käyttää, vaikka vuodet vierivät. Tietenkin pakettia voisi muokata ja täydentää siten, että se uudistuu tietyin väliajoin, vaikka peruspohja pysyisikin samana. Esimerkiksi tällä hetkellä kustantajilta ei löydy laajaa, koottua digimateriaalipakettia kuvataiteeseen, vaan kuvataiteen opettajat ovat alkaneet koota sellaista itse.”*



## *Oppimateriaalin muoto*

Oppimateriaalin muodon suhteen vastaajat olivat lähes yksimielisiä. Digitaalisen materiaalin kannalla oli vastaajista 8, ja lisäksi yksi kertoi tarvitsevänsä monipuolista materiaalia. Painetun materiaalin kannalla oli ainoastaan yksi vastaaja, ja tämä vastaaja toimi alakoulussa. Digitaalinen materiaali oli siis kaikkien yläkoulun opettajien suosima vaihtoehto. Oppimateriaalin toteuttamismuotoa pohdin paljon sekä ennen kyselyn toteuttamista että sen jälkeen. Olen itse mieltynyt kirjoihin ja materiaaleihin, joita voi kosketella, selailla ja tehdä kaikenlaisia merkintöjä. Halusin kuitenkin saada kentältä mielipiteen siitä, olisiko painettu vai digitaalinen materiaali toimivampi. Asiantuntijaryhmän mielipide kallistui selkeästi digitaaliseen materiaaliin, joten päätin ryhtyä toteuttamaan oppimateriaalia digitaalisena. Pernaa ja Veistola (2019) tuovat esille digitaalisen oppimisympäristön hyviä puolia artikkelissaan e-Opin digikustantamosta. Heidän mukaansa hyvä digimateriaali on helposti muokattavissa, eli opettaja kykenee muokkaamaan materiaalin sisältöä ryhmän tarpeiden mukaan ja esimerkiksi opetuksen eriyttäminen on siten mahdollista (Pernaa & Veistola, 2019, s. 205). Digitaalisten oppimateriaalien osuus lisääntyy jatkuvasti, ja käyttäjien lisääntyessä materiaalien laatu paranee (Pernaa & Veistola, 2019, s. 213). Pernaa ja Veistola mainitsivat lisäksi artikkelissaan e-Opin hyödyntävän Peda.net-alustaa, joka vaikutti artikkelin perusteella helppokäyttöiseltä ja oman tutkielmani oppimateriaalidemon vaatimuksiin sopivalta. Päätin siis käyttää Peda.netiä oman materiaalin verkkoalustana. Kerron vielä tarkemmin tämän valinnan taustalla olleista syistä alaluvussa 6.1.

Koska aiempi kokemukseni oppimateriaalin tuottamisesta rajoittuu tuntisuunnitelmien ja diaesityksien laatimiseen, tuli minun ennen oppimateriaalin aloittamista tutustua erilaisiin vaihtoehtoihin alustoihin. Digitaalinen materiaali tarjoaa mahdollisuuksia, joita perinteisessä painetussa materiaalissa ei ole. En halunnut päätyä tekemään kirjaa digimuodossa, vaan halusin hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti digitaalisen materiaalin tuomia mahdollisuuksia. Tärkeää minulle oli kuitenkin oppimateriaalin alkuperäisyys, eli en halunnut käyttää siinä muiden tuottamaa sisältöä. Tämä toki tarkoittaisi työn määrän lisääntymistä, mutta toisaalta tuottamani materiaali olisi minulla myöhemminkin käytettävissä. Ensimmäisenä mieleeni tuli idea video-ohjeista, joita voisi linkittää osaksi oppimateriaalia. Aiemmin harjoittelujen aikana suunnittelemillani tunneilla olen esittänyt erilaisia tutoriaali- ja tekniikkavideoita, ja videoiden tyyli on melko tuttu. Alkuperäisenä ideana oli siis kuvata ja editoida tutoriaalivideoita osaksi oppimateriaalia. Aikataulurajoitusten vuoksi videoiden

kuvaaminen jäi oppimateriaalidemosta pois, mutta mikäli jatkan materiaalin parissa työskentelyä, tulen varmasti liittämään videoita osaksi materiaalia.

### ***Oppimateriaalin teema- ja aihejaot***

Kyselyssä tiedustelin opettajilta, mitkä teemat tai aiheet koettiin tärkeiksi ja mitkä siten tulisi sisällyttää materiaaliin. Opettajat arvioivat valmiiksi asetettujen teemojen ja aiheiden tärkeyttä Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan tärkeä, 5 = erittäin tärkeä). Lisäksi kuhunkin kategoriaan sai jättää omia ehdotuksia, joita vastaaja koki erityisen tärkeiksi. Teemoista erityisesti esille nousivat ympäristö ja ekologisuus, mutta myös nykytaide, median kuvastot, yhteiskunnallinen vaikut-

taminen ja taidehistoria olivat vastaajien mielestä erittäin tärkeitä. Ainoa ei tärkeäksi koettu teema oli englanninkielisten maiden kuvataide, joka sai keskiarvoksi ainoastaan 2.8. Teemojen saamat keskiarvot löytyvät oheisesta taulukosta (Taulukko 1). Muina teemoina kyselyn vastaajat ehdottivat esimerkiksi työskentelyprosessiin ja arviointiin liittyvää materiaalia, elokuvia ja pelejä, draamaa ja musiikkia. Aiheiden suosio oli vielä yhdenmukaisempi. Eri aiheiden saamat Likert-keskiarvot löytyvät alla olevasta taulukosta (Taulukko 2). Eri aiheiden keskiarvot olivat kaikki suurempia kuin 3, eli niitä pidettiin tärkeinä. Kiinnostavimmat aiheet olivat vastaajien mielestä valot ja varjot sekä väriperspektiivi. Myös yhden pisteen perspektiivi sai yli neljän keskiarvon. Vastaajien itse ehdottamina aiheina esille nousivat esimerkiksi projekti- ja ryhmätyöskentely, esiintyminen, arkkitehtuuri, 3D-työskentely sekä värit. Lisäksi yksi vastaaja toivoi ”muutakin kuin pima” eli monenlaisia ja monipuolisia työskentelytapoja.

<i>Teema</i>	<i>Keskiarvo</i>
Ympäristö ja ekologisuus	4.6
Nykytaide	4.3
Median kuvastot	4.3
Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	4.3
Suomen taidehistoria	4.2
Maaailman taidehistoria	4.1
Mainonta ja tuotesuunnittelu	4.1
Oppilas itse (identiteetti, ulkonäkö ym)	3.7
Englanninkielisten maiden kuvataide	2.8

**Taulukko 1 - Teemat**

<i>Aihe</i>	<i>Keskiarvo</i>
Valot ja varjot	4.3
Väriperspektiivi	4.3
Yhden pisteen perspektiivi	4.2
Värien sekoittaminen (väriympyrä)	4
Kahden pisteen perspektiivi	4
Ihmisen piirtäminen (kasvot, anatomia)	3.8

**Taulukko 2 - Aiheet**

Ennen oppimateriaalin tehtävien luomista tuli suunnitella sen jako erilaisiin teemoihin tai aiheisiin. Näitä teemoja olin käsitellyt asiantuntijaryhmälle lähetetyssä kyselyssä sekä pohjittanut oppimateriaalien sisällönanalyyssejä tehdessäni. Minulla oli siis lähtökohtana kentällä toimivien opettajien ajatuksia sekä esimerkkejä kansainvälisestä oppimateriaalista. Lisäksi aihejaossa oli tärkeää pohtia, mitkä aihepiirit ja teemat ovat suomalaisessa opetussuunnitelmassa tärkeimpiä. Kyselyn vastausten perusteella tärkeimmiksi teemoiksi nousivat ympäristö ja ekologisuus (4.6) sekä nykytaide, median kuvastot ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (4.3). Nämä teemat halusin siis ainakin sisällyttää oppimateriaaliin. Aiheista tärkeimmäksi nousi valot ja varjot (4.3). Tutkimissani oppimateriaaliesimerkeissä, etenkin Savia Visual Artsissa, oli suuri painotus kuvataiteen peruskäsitteisiin. Lisäksi opetussuunnitelman mukaisesti kuvataiteen tavoitteisiin kuuluu monipuolinen tekniikan osaaminen (POPS, 2014, s. 426), jolle vahvana pohjana toimii perustekniikoiden hallinta. Tulin siis siihen tulokseen, että yhden oppimateriaalin osion olisi hyvä keskittyä peruskäsitteiden ja tekniikoiden harjoitteluun. Lisäksi kyselyssä tuli esille tarve työskentelyprosessien ja projektityöskentelyn ohjeistuksiin, ja kokonaan uutena teemana ehdotettiin elokuvia ja pelejä. Valitsin siis materiaalin lähtökohdiksi Likert-kysymyksissä tärkeimmäksi nousseet teemat ja aiheet, projektityöskentelyn ja elokuvateeman, sekä lisäsin yhden omasta mielestäni erityisen tärkeän aihekokonaisuuden eli taiteen peruselementit.

## ***Tekniikat***

Viimeinen Likert-asteikolla esitetty osio liittyi erilaisiin tekniikoihin. Myös tekniikoista kaikki olivat melko suosittuja, ja suurin osa tekniikoista sai keskiarvoksi vähintään 3. Tekniikoista kaksi eli öljymaalaus ja analoginen valokuvaus jäivät alle kolmen keskiarvon, eli näitä ei pidetty tärkeinä. Lisäksi öljymaalaus oli ainoa tekniikka, joka ei saanut yhtään erittäin tärkeä-vastausta. Sekä öljymaalaus että analoginen valokuvaus ovatkin varmasti tekniik-

<i>Tekniikka</i>	<i>Keskiarvo</i>
Keramiikka (savi, muovailumassa)	4.6
Digitaalinen valokuvaus	4.5
Akvarellimaalaus	4.3
Piirtäminen (tussi, muste)	4.2
Digitaalinen kuvanmuokkaus	4.2
Piirtäminen (lyijykynät, hiilet, värikynät)	4.1
Akryylimaalaus	4
Kollaasi	3.8
Muut kolmiulotteiset tekniikat	3.8
Monistettavat painotekniikat (lino, puu- ja metalligrafiikka)	3.5
Monotypia	3.2
Öljymaalaus	2.4
Analoginen valokuvaus	2.4

**Taulukko 1 - Tekniikat**

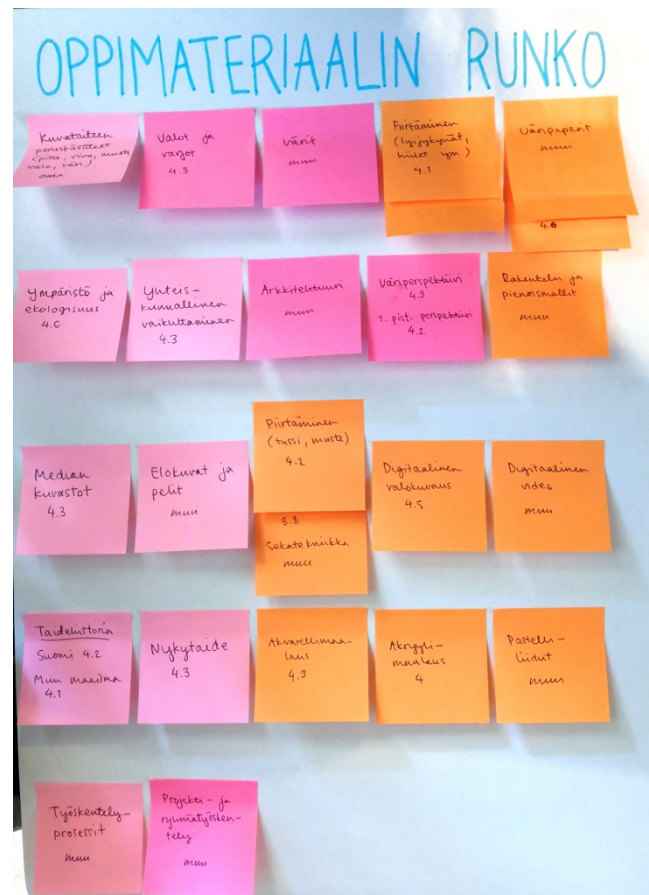
koina turhan työläitä ja aikaa vieviä seitsemännen luokan kuvataiteeseen. Tärkeimmiksi tekniikoiksi koettiin keramiikka (4.6), digitaalinen valokuvaus (4.5) ja akvarellimaalaus (4.3). Lisäksi piirtäminen sekä tusseilla ja musteella että lyijykynillä ja hiilillä, digitaalinen kuvanmuokkaus ja akryylimaalaus olivat vastaajien mielestä tärkeitä, ja jokainen näistä tekniikoista sai keskiarvoksi neljä tai enemmän. Eniten erittäin tärkeä -vastauksia (7) saivat digitaalinen valokuvaus ja keramiikka, toiseksi eniten (6) akvarellimaalaus ja kolmanneksi eniten (5) piirtäminen tusseilla ja musteella. Listan viimeisiksi jäivät öljymaalaus, analoginen valokuvaus ja monotypia. Myöskään muita painotekniikoita ei koettu tärkeiksi. Annettujen vaihtoehtojen lisäksi muita ehdotettuja tekniikoita oli muotoiluun ja arkkitehtuuriin liittyvä rakentelu sekä pienoismallit, 3D-mallinnus, digitaalinen video, väripaperit, pastelliliidut sekä sekatekniikat.

Tekniikoiden valinnassa toimin hyvin samankaltaisesti kuin aiheiden kanssa. Tutkin kyse-lyssä esille nousseita seikkoja, ja lähdin rakentamaan oman materiaalini tekniikkakokoelmaa näiden pohjalta. Pääasiallisena suuntaviivana toimivat Likert-asteikolla korkeimmalle eli tärkeimmäksi yltäneet tekniikat, jotka halusin saada kaikki sisällytettyä materiaaliin. Lisäksi vastaajilta tuli useita uusia tekniikkaehdotuksia, jotka tuntuivat materiaalissa toimivilta. Näistä otin mukaan rakentelun ja pienoismallit, digitaalisen videon, pastelliliidut sekä väripaperit. Lisäksi lisäsin itse tekniikaksi kierrätysmateriaalit, koska ympäristö ja ekologisuus -teema sai suurta kannatusta ja tekniikka tuntui siihen sopivimmalta.

## 6 Oppimateriaalidemon kehittäminen

### 6.1 Materiaalin suunnitteluprosessi

Valittuani asiantuntijaryhmän vastausten ja oppikirjojen sisällönanalyysin avulla oppimateriaalin tärkeimmät teemat, aiheet ja tekniikat, aloin suunnitella oppimateriaalin rakennetta. Hyödynsin perinteistä post-it-lapputekniikkaa, jossa kirjasin ylös kunkin kategorian valinnat. Järjestelin nämä laput siten, että sain sovitettua yhteen erilaiset teemat ja aiheet sekä kuhunkin aihekokonaisuuteen parhaiten sopivat tekniikat. Näin sain aikaiseksi raakaversion materiaalin rungosta (Kuva 5). Suurempia aihekokonaisuuksia muodostui neljä, mikä sopi myös aiemmin pohtimaani neljän jakson jakoon. Näiden neljän kokonaisuuden lisäksi halusin sisällyttää materiaaliin ekstraosion, jota voitaisiin hyödyntää koko lukuvuoden ajan tai esimerkiksi lopputyötä tehdessä. Tässä osiossa pohdittaisiin työskentelymetodeja sekä projekti- ja ryhmätyöskentelyä. Osio ei kuitenkaan sisälly materiaalin neljään pääteemaan, vaan on niiden rinnalla kulkeva itsenäinen kokonaisuus, jota opettajat voivat tarvittaessa hyödyntää. Eri osioiden ryhmittelyn jälkeen jäsentelin tarkemmin käsitekarttojen avulla kunkin osion sisältöjä, teemoja, tekniikoita ja tavoitteita. Seuraavalla sivulla kuvassa 6 näkyy ensimmäisen luvun alustava suunnitelma käsitekartan muodossa. Näiden käsitekarttojen pohjalta lähdin rakentamaan kokonaisuutta, jossa tehtävät ja tekstien aiheet käsittelisivät mahdollisimman monipuolisesti kutakin osa-aluetta. Hyödynsin tässä Coylen, Hoodin & Marshin esittelemää 4C:n mallia, ja pyrin tuomaan mallin mukaisesti kaikki ”4C:tä” mukaan jokaiseen kappaleeseen. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi materiaalin sisältöjä ja peilaan näitä 4C:n



Kuva 5 - Alustava oppimateriaalin runko

**TAVOITTEET**  
laaja-alainen L1, L3  
kuvataiteiden T3, T4, T5, T1

**KUVAATAITEEN PERUSKÄSITTEET (18h)**

- LOPPU-TEHTÄVÄ CREATE**
  - 4h
- MUOTO**
  - 2 Shapes and forms
  - 4h
  - enlaisia muotoja
  - sohmittelu
  - muodot ja tunteet - mitä muoto kuvaa? mitä tunnet?
  - THINK
- VÄRI**
  - 3 Colour
  - 4h
  - 1 piste ja viiva
    - 2h
    - pointillismi?
    - lyijykynä tekniikka
      - TEST
      - En tunnustajateet
      - erilainen viiva
      - piirtämisen ot
    - mandala?
    - L3
  - mitä tausta-väreillä saat saman vängäksen onko?
    - TEST
    - värit nimmekin
    - värioppi
      - väriharmoniat
    - väripalett
      - väriteemojen luominen (valitse x väri)
    - värien sekoittaminen
      - TEST
      - paavärit
      - valuvärien sekoittaminen
      - muureit
      - väriympyrä(?) värit
- VALO JA VARJO**
  - 4h
  - light and shadow
  - muotokuvan valotus
  - valon merkitys
    - THINK
    - valokuva "photography"
    - abstrakti valok. + piirustus
      - CREATE
  - valo ja värin muodoissa
    - taiteile paperista
    - piirrä varjostus
    - TEST

Kaksikielisen opetuksen oppimateriaaleissa hyödynnetään tyypillisesti erilaisia infolaatikoita ja alaotsikoiden avulla jäsennettyä tekstiä sekä muita oppimista tukevia ratkaisuja. Oppikirjojen sisällönanalyysi tukee tätä teoriakirjallisuudessa painotettua ajatusta. Molemmissa analysoiduissa oppikirjoissa on hyödynnetty visuaalisia ratkaisuja osana tekstin ymmärrystä. Sekä BRICKS- että Savia-sarjan materiaaleissa selitettiin jo alussa erilaisten infolaatikoiden merkitys ja niiden muoto. Kielellisen sisällön yksinkertaistamiseksi halusin myös omassa materiaalissani jäsentää lukuja selkeästi erilaisten tehtävä- ja infotyyppien alle. Tämä vastaa lisäksi aiemmin esiteltyä tuetun oppimisen mallia, jossa kuvaajien ja graafien avulla pyritään helpottamaan kielellisten seikkojen ymmärrystä (Dale & Tanner, 2012, s. 37). Päädyin jakamaan tehtävät kolmeen erilaiseen kategoriaan: *think*-kategorian tehtävät ovat pohdintatehtäviä, joita voidaan tehdä yksin tai pareittain, suullisesti tai kirjallisesti, ja niiden tarkoituksena on pohtia käsiteltävää ilmiötä erilaisista näkökulmista. *Test*-kategorian tehtävät ovat

lyhyitä kuvallisia tehtäviä, joissa oppilas pääsee kokeilemaan ja testaamaan erilaisia kuvallisen tekemisen keinoja. *Create*-kategorian tehtävät ovat vapaampia, soveltavia tehtäviä, joissa yhdistellään erilaisia opittuja asioita. Pyrin liittämään jokaiseen aihepiiriin tasapainoisesti kaikkia näitä tehtävätyyppejä. Vastaavasti jaoin kielelliseen sisältöön liittyvät infolaatikot kategorioihin. *Key terms* -kategoriassa käydään läpi tekstissä löytyvät tärkeimmät termit ja avataan niitä sanakirjatyypillisesti. *Fun facts* -kategorian laatikot tarjoavat lisätietoa ja faktoja opiskeltavasta asiasta. Lisäksi materiaali on jaettu melko pieniin osioihin, joista jokaisella on oma otsikko, sisällöt ja tehtäviä. Näiden rakenteellisten päätösten jälkeen aloin koostamaan tarkemmin materiaalidemon eri osioita. Jokaiselle suuremmalle kokonaisuudelle oli alun perin suunniteltu noin 18 tuntia, joskin tarkoituksena oli, että tehtäviä voidaan valita ja soveltaa. Materiaalin kehittyessä huomasin kuitenkin, että aikarajoituksia ei kannata pitää mukana, vaan pyrkiä luomaan mahdollisimman joustava ja monipuolinen materiaali, jota voidaan muokata opetusryhmän tarpeiden mukaan. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen erikseen kuhunkin osioon liittyviä ideoita, ajatuksia ja alustavia suunnitelmia.

Aloitin oppimateriaalidemon varsinaisen kasaamisen verkkosivujen luomisella. Alustana käytin Peda.net -palvelua. Palvelu on ilmainen sekä sivustojen luojalle että käyttäjälle, mikä on suurin syy tähän valintaan. Palvelu vaikutti heti aluksi hyvin helppokäyttöiseltä, ja se oli nopea oppia. Sivuston rungon ja alasivujen luominen on helppoa, tekstiä voi lisätä moneen moduuliin ja kuvien lisääminen on melko yksinkertaista. Ainoana ongelmana verkkoalustassa tuntuu olevan ulkoasun muokkaamisen heikkous. Haluttua taittoa on vaikea saada aikaiseksi editointiohjelman rajallisilla mahdollisuuksilla. Vaihtoehtoina olisi käytännössä tehdä taitto mahdollisimman hyvin ohjelman rajoituksia noudattaen tai liittää tekstit ja muut kuvana sivuille. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa taitosta saisi juuri halutun kaltaisen, mutta linkkien ja esimerkiksi videoiden liittäminen materiaaliin olisi mahdotonta. Toisaalta palvelu on melko vähän aikaa sitten uudistunut, ja on nykyisellään visuaalisesti paljon edellistä miellyttävämpi. Päädyin siis käyttämään palvelua visuaalisista rajoitteista huolimatta, sillä ilmaisena ja helppokäyttöisenä palveluna se sopi hyvin pro gradu -tutkielmaan liittyvään oppimateriaaliin.

## 6.2 Oppimateriaalidemon luvut ja osiot

Aloitettuani materiaalin luomisen Peda.net-sivustolle, siirryin pohtimaan tarkemmin materiaalin sisältöjä. Ensimmäisenä jaoin materiaalin osioihin aiemmin tekemiäni käsitekarttojen ja pohdinnan pohjalta, jotta pysyisin parhaiten itse selvillä sisällöistä. Oppimateriaalidemoa varten päädyin valitsemaan neljä varsinaista teemoitettua lukua ja alun intro-luvun. Tarvekartoituskyselyssä kävi ilmi tarve ryhmätyöskentelyohjeille ja työskentelyprosessin ohjeistukselle, joita varten lisäsin materiaaliin viimeiseksi osioksi lisäosion. Osioden teemoittelun jälkeen kasasin jokaisen alaluvun alle tärkeimpiä teoreettisia aiheita sekä tehtäväideoita, ja aloitin täyttämään materiaalin runkoa teksteillä, kuvilla ja tehtävillä. Tässä luvussa käyn läpi lyhyesti materiaalin sisältämät osiot ja niihin kuuluvat teemat, sekä selvennän omaa pohdintaani näiden valintojen taustalla. Tuon lisäksi esille kuhunkin osioon liitettyjä opetussuunnitelman tavoitteita ja hyödyntämiäni kaksikielisen opetuksen malleja. Luvussa 6.3 käyn läpi yksityiskohtaisemmin oppimateriaalidemon konkreettisten osien eli tekstien, kuvien ja tehtävien suhteen tekemiäni valintoja.

Halusin tehdä materiaalista mahdollisimman selkeäkäyttöisen, minkä vuoksi aloitin materiaalin johdantosivulla. Materiaalin avatessa aukeaa esittelysivu, johon kokosin lyhyesti jokaisen luvun sisällöt. Pääasiallisena tarkoituksena esittelysivulla oli tuoda materiaalia arvioivalle asiantuntijaryhmälle selvästi näkyviin, mitkä osiot olivat valmiina, ja mitkä vasta ideoiden tasolla. Vastaava aloitusnäkyvä, jossa referoidaan osioden sisällöt, olisi toimiva myös valmiissa materiaalissa, tosin hieman muokattuna. Materiaalin nimenä oli alusta asti oppiaineen nimi *Visual Arts*, sillä halusin korostaa sen luonnetta monikäyttöisenä perusteoksena. Ensimmäisenä varsinaisena materiaalin osiona on *Introduction* -luku. Luku on jaettu kahteen osaan, *For teachers* ja *For pupils*, eli molemmille ryhmille on erillinen intro-osio. Kummankin vaihtoehdon alta löytyy kaksi tekstiosiota, *About the material* sekä *How to use the material*. Tärkeämpänä käyttäjän kannalta on näistä jälkimmäinen, jossa kerrotaan materiaalin rakenteesta, eri tehtävätyypeistä sekä infolaatikoista. Opettajien ja oppilaiden versioiden sisältö on käytännössä sama, mutta opettajan versiossa kohdat käydään perusteellisemmin läpi. Näiden lukujen tarkoituksena on esitellä materiaalia ja ohjeistaa sen käyttöön. Oppimateriaalidemo sisältää suurempaa neljä teemoitettua lukua, jotka kaikki puolestaan jakaantuvat neljään tai viiteen osioon. Halusin pitää päälukujen määrän pienenä, jotta ne olisi helppo asettaa osaksi lukuvuoden opetuskokonaisuutta. Nämä neljä lukua ovat periaatteessa toisistaan irralliset, mutta niissä toistuvat jonkin verran samat aiheet ja teemat. Halusin



koostaa oppimateriaalidemon siten, että se muodostaisi kokonaisuutena hyvän yleiskuvan taidemaailmasta, ja erilliset aiheet tukisivat toistensa oppimista. Kognitiivisen joustavuuden teorian mukaan pienten ”tapausten”, tässä tapauksessa aihekokonaisuuksien avulla voidaan rakentaa helposti sovellettavaa tietoa. Teorian mukaan näiden tapausten välillä tulisi olla mahdollista liikkua vapaasti, palata tarvittaessa takaisin vanhaan tai valita aiheita tarpeen mukaisesti. (Spiro ym., 2003, s. 4.) Tämän vuoksi pyrin rakentamaan temaattiset kokonaisuudet niin, että opiskelujärjestys ei olisi ehdoton vaan joustava. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan aiheet olisi käyty selkeässä järjestyksessä ja määritelty jopa niihin käytettävän ajan mukaisesti (ks. luku 5.1) Luovuin kuitenkin tästä ajatuksesta sekä itse asiaa pohdittuani että Spiron ja kollegoiden (2003) ajatuksiin pohjaten.

Oppimateriaalidemo on koottu niin, että sitä voidaan hyödyntää joustavasti kunkin opetusryhmän tarpeiden mukaan. Alaluvuissa on vaihteleva määrä osioita ja tehtäviä, joista opettaja voi itse valita, mitkä tehdään luokan kanssa ja mihin erityisesti keskitytään. *Think*-kategorian tehtävät ovat yleensä kohtalaisen helppoja, ja ne voidaanakin tehdä esimerkiksi parin kanssa tai ryhmässä tai ajatella opetuskokonaisuutta edeltäväksi kotitehtäväksi. *Test* ja *create* -tehtävät ovat hieman työlämpiä, ja ne on tarkoitettu luokassa toteutettavaksi. Eri lukuja ja niiden osioita luodessani pohdin, miten saisin parhaiten yhdistettyä opetussuunnitelman ainekohtaiset tavoitteet sekä tarvekartoituksessa toivotut seikat oppimateriaaliin. Jokainen luku keskittyy muutama opetussuunnitelman tavoitteeseen erityisesti, mutta sisältää muitakin tavoitteita, kuitenkin niin, että kokonaisuudessaan materiaalissa käydään läpi jokainen opetussuunnitelman määrittelemä tavoite. Tarvekartoituksessa ilmi käyneet toiveet tekniikoista ja aiheista on huomioitu, ja kielellisiä piirteitä suunnitellessa asiantuntijaryhmän ajatuksia on tuotu mukaan materiaaliin. Materiaaliin on otettu mukaan tarvekartoituskyselyn teemoista kaikki ne, jotka saivat yli neljä pistettä viidestä, eli koettiin hyvin tai erittäin tärkeäksi tarvekartoituskyselyssä. Lisäksi jokaisen luvun kohdalla olen pohtinut opetussuunnitelman laaja-alaisen oppimisen tavoitteita, jotka sisältyvät kaikki materiaalin kokonaisuuteen. Koska tarkoituksena oli pro gradu -tutkielmaa varten valmistella nimenomaan demoversio materiaalista, lähdin tarkemmin työstämään yhtä tai kahta osiota lukua kohden. Muutkin osiot on kuitenkin alustavasti suunniteltu sisältöjen, tavoitteiden ja tehtävien osalta. Tarkemmin tarkastelen opetussuunnitelman tavoitteiden ilmaisua ja toteutumista lukukohtaisesti alaluvussa 6.3. Kopio materiaalista löytyy kokonaisuudessaan selattavassa muodossa

verkosta osoitteesta <https://peda.net/id/b1a843d09db>. Versio on sama kuin asiantuntijaryhmälle lähetetty versio materiaalista, eikä sitä tulla muokkaamaan. Materiaali on PDF-muodossa saatavissa osoitteesta [bit.ly/visualartspdf](http://bit.ly/visualartspdf).

Materiaalin sisältöjä luodessani olen pyrkinyt pitämään vahvasti mukana 4C:n mallin, joka on hyödyllinen työkalu kaksikielisen opetuksen suunnitteluun. Mallia on esitelty aiemmin tämän tutkielman luvussa 4.2. Oppimateriaalidemon jokaisen luvun teemat ja sen sisällä opeteltavat sekä harjoiteltavat tekniikat muodostavat yhdessä ensimmäisen ”C:n” eli sisällön (*content*). Sisältöön kuuluvat sekä teoreettiset että käytännölliset asiat, joita materiaalin avulla halutaan oppilaille välittää (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 53). Käytännössä tämä kohta on opetuksen kannalta välttämätön riippumatta opetuksen muodosta, eikä siten ole tyypillinen ainoastaan kaksikielisen opetuksen suunnittelulle. Kuvataiteessa sisältöön kuuluvat sekä teoreettiset teemat ja aiheet että opeteltavat tekniikat. Toinen tiiviisti sisältöalueisiin liittyvä mallin mukainen aihe on ajattelun oppiminen (*cognition*). Ajattelun oppiminen on tiiviisti yhteydessä ainesisältöjen oppimiseen. Sillä tarkoitetaan erilaisia oppimisen ja tiedonhankinnan keinoja, joita opetuksen lomassa harjoitellaan. Nämä ajattelun keinot tulee hyvässä kaksikielisen opetuksen materiaalissa liittää sisältöalueisiin. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 54, s. 58.) Tässä yhteydessä on hyvä pohtia myös kulttuuria (*culture*), jonka mukaisesti opetuskokonaisuuksiin tulisi sisällyttää monipuolisia kulttuurisia näkökulmia, ja syvempää pohdintaa kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroista. Sisällöllisiä seikkoja tulee pohtia eri kulttuurien näkökulmista ja pitää opetuksessa mukana kansainvälinen suhtautuminen teemoihin ja aiheisiin. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 55.) Käyn seuraavissa kappaleissa lyhyesti läpi kunkin luvun tärkeimpiä sisältöjä eli teemakokonaisuuksia ja tekniikoita sekä niihin liittyviä opetussuunnitelman tavoitteita. Kappaleissa mainitut tavoitteiden numerot ja niiden selitteet löytyvät opetussuunnitelman sivuilta 426–427. Pohdin lisäksi sisältöalueisiin liittyviä ajattelun oppimiseen liittyviä seikkoja ja erilaisia ajattelun tapoja sekä erilaisia kulttuurisia näkökulmia aiheiden käsittelyyn.

### ***Terms and Techniques***

Ensimmäinen teemakokonaisuus *Terms and Techniques* liittyy kuvataiteen peruskäsitteisiin, eli pisteeseen, viivaan, muotoon, valoon ja väriin. Tähän kokonaisuuteen liittyvät erityisesti tarvekartoituksessa tärkeäksi koettu aihe valot ja varjot (4.3 pistettä viidestä) sekä erikseen

ehdotettu aihepiiri värit. Valitsin osion tekniikoiksi piirtämisen lyijykynillä ja hiilellä, akvarellimaalauksen, väripaperit, digitaalisen valokuvauksen sekä keramiikan. Tekniikoita on hyvin monta, joten erityisesti tämän osion suhteen onkin hyvä pohtia, miten monenlaiset tekniikat saa sisällytettyä lyhyeen materiaaliin tai miten niitä olisi kenties mahdollista yhdistellä. Ensimmäisessä luvussa toteutuvat opetussuunnitelman mukaiset kuvataiteen sisältöavoitteet T1–T5 ja T7–T9. Sisällöt liittyvät erityisesti taiteen peruselementtien ja tekniikoiden hallintaan, havainnointiin ja keskusteluun sekä kokeilevaan työskentelytapaan. Lisäksi taidetta ja visuaalista kulttuuria tarkastellaan historian ja kulttuurin näkökulmista ja tutustutaan eri aikakausien ilmaisuun. Esimerkiksi lukuun sisältyvässä pointillismiin keskittyvässä teoriaosiossa puhutaan sekä historiallisesta pointillismista että tuodaan aihetta nykypäivään pikseleiden ja pikselitaiteen muodossa. Luvussa on perinteisten pointillistien lisäksi esiteltynä nykyaikailijoita, jotka hyödyntävät samaa ajatusmaailmaa. Näin taiteen aikakausien välille luodaan yhteyksiä ja asiat kootaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Ensimmäisen luvun materiaalit ja tekniikat keskittyvät kuvallisen ilmaisun peruselementteihin; pisteeseen ja viivaan, muotoihin, sommitteluun, väriin, valoon ja varjoon. Luku jakaantuu neljään alalukuun näiden elementtien mukaisesti. Neljän pääluvun lisäksi osion lopussa on yhteenvedona syventävä kuvallinen tehtävä, jossa oppilas pääsee hyödyntämään kaikkea osion aikana oppimaansa tietoa. Tämän kaltainen lopputehtävä on ainoastaan ensimmäisessä osiossa. Osion kaikkia aihepiirejä tarvitaan kuvan tekemiseen, minkä vuoksi on loogista tehdä lopussa yhteenvedotehtävä. Osion alaluvuista toteutin demoversiota varten kaksi ensimmäistä. Ensimmäinen näistä alaluvuista löytyy kokonaisuudessaan tutkielman liitteestä 4.

Ensimmäisen luvun aikana oppilas pääsee kokeilemaan ja testailemaan erilaisia kuvantuotamisen tapoja. Näin oppilas rakentaa itse tietoa oman kokemuksen kautta, ja harjoittaa sekä taiteellista osaamistaan että ymmärrystään kokeilun ja lopputuloksen yhteydestä. Tämä vastaa muiden tavoitteiden lisäksi erinomaisesti opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitetta *L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen*, jonka mukaisesti oppilasta tulisi rohkaista oppimiseen havainnoinnin ja kokeilun kautta (Opetushallitus, 2014, s. 281–282). Luku sisältää suuremman lopputehtävän, jossa oppilas pääsee hyödyntämään kaikkea oppimaansa tietoa ja siten syventämään aiempien osioiden aikana harjoiteltuja tekniikoita ja ajatuksia. Lyhyiden *test*-tehtävien pohjalta rakentuvan lopputehtävän tarkoituksena on tiedon monipuolinen soveltaminen. Luvun aikana pohditaan taiteen peruselementtejä eri aikakausien ja kulttuurien taiteessa, jonka tarkoituksena on auttaa oppilasta pohtimaan näiden kausien välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä. Eri aikojen ja kulttuurien yhteneväisyyksien lisäksi luvussa pohditaan

kuvien ja tunteiden yhteyttä, eli esimerkiksi muodon, sommittelun ja värimaailman vaikutusta teoksen herättämiin tunteisiin ja mielikuviin. Kuvataiteen ohella luku on vahvasti liitännäinen esimerkiksi fysiikkaan värien ja näkemisen kautta sekä historiaan eri aikakausien taidetta käsiteltäessä. Oppiainerajat ylittävä ilmiöpohjainen oppiminen on toinen tavoitteen L1 tärkeä sisältö (Opetushallitus, 2014, s. 282).

### ***Society and Environment***

Toinen kokonaisuus, *Society and Environment*, muodostuu asiantuntijaryhmän erityisen tärkeiksi kokemista ympäristö ja ekologisuus (4.6 pistettä) sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen (4.3 pistettä) -teemoista. Kokonaisuudessa käsitellään lisäksi arkkitehtuuria sekä erilaisia perspektiivin luomisen tapoja. Erityisesti väriperspektiivi (4.3 pistettä) ja yhden pisteen perspektiivi (4.2) koettiin tarvekartoituksessa tärkeinä, ja ne on siksi otettu mukaan materiaaliin. Erityisinä tekniikoina ovat rakentelu ja pienoismallit sekä kierrätysmateriaalit. Materiaalin jatkokehittelyn yhteydessä lisää varmasti muitakin tekniikoita, esimerkiksi edellisessä kokonaisuudessa tutuksi tulleita piirustus-, maalaus- ja muotoilutehtäviä. Opetussuunnitelman sisältötavoitteista luvussa toteutuvat erityisesti T1–T6, T8 ja T10–T11. Tavoitteena on rohkaista oppilasta kokeilemaan erilaisia tekniikoita, perehtyä yhteistoiminnalliseen kuvantuottamiseen ja harjoitella mielipiteiden ilmaisua sekä vaikuttamista kuvien avulla. Luvussa painotetaan ympäristöön liittyviä aiheita kuten ympäristötaidetta ja kestävä kehitystä. Toisen osion lukujen aiheina on ympäristö taiteessa, rakennettu ympäristö, ekologisuus ja vaikuttaminen. Näistä demoversiota varten valmiiksi toteutin ympäristö taiteessa -luvun (*The environment in art*), jossa pohditaan niin perspektiiviasioita kuin julkisen taiteen määritelmää ja pyritään löytämään taidetta omasta ympäristöstä.

Luvun tarkoituksena on rohkaista oppilasta ajattelemaan ja pohtimaan omaa ympäristöään ja sen sisältämää taidetta, ja luvun tehtävät liittyvät vahvasti ympäristön tutkimiseen ja havainnointiin. Oppilasta rohkaistaan tutkimaan ja kuvaamaan omaa ympäristöään ja siten liittämään tekemänsä havainnot kuvalliseen ja sanalliseen ilmaisuun. Luvun aikana tutkitaan erilaisia taidemuotoja, kuten katutaidetta, ja pohditaan niiden paikkaa taidekentällä. Tässä yhteydessä ajatteluun liittyy vahvasti kysymys siitä, mikä ylipäättään on taidetta. Painotus on oppilaiden omissa ajatuksissa ja näkökulmissa, joita pyritään syventämään luvun tekstien ja

tehtävien kautta. Ajankohtaisena teemana luvussa ovat ympäristöön liittyvät ongelmat, kuten ilmansaasteiden ja kulutuksen vaikutukset luontoon. Oppilasta kannustetaan hyödyntämään kestävän kehityksen periaatteita. Yksi luvun osioista keskittyy ekologiseen taiteen tekemiseen, ja sen aikana mietitään ympäristön kannalta turvallisia työskentelymenetelmiä, kuten väliaikaisten teosten tekemistä ja luonnonmateriaalien hyödyntämistä. Pyrkimyksenä on rohkaista oppilaita kokeilemaan ja ajattelemaan. Luvun kokonaisuus sisältää vahvan painotuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen *L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*, jossa painotetaan erilaisia vaikuttamisen tapoja sekä kestävän elämäntavan muodostamista (Opetushallitus, 2014, s. 285). Luvun kokonaisuudessa tutkitaan taidetta erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä ja pohditaan lisäksi taiteen merkitystä eri kulttuurien sisällä.

### ***Visual and Digital Media***

Kolmas kokonaisuus *Visual and Digital Media* koostuu median kuvastoista sekä elokuvista ja peleistä, jotka toisaalta liittyvät myös edellisessä kokonaisuudessa käsiteltävään vaikuttamiseen. Nämä tulee siis materiaalia tehdessä liittää yhteen niin, että vaikuttamista käsittelevästä luvusta on luonnollinen siirtymä median sisältöihin. Näitä aiheita ovat esimerkiksi uutisten kuvat, kuvanmuokkaus, valeutiset ja mainonta. Luku koostuu erityisesti tarvekartoituksen teemoista median kuvastot (4.3 pistettä) sekä erään vastaajan erikseen esille tuomasta teemasta elokuvat ja pelit. Lisäksi luvussa sivutaan teemaa mainonta ja tuotesuunnittelu (4.1 pistettä). Pääasiallisina tekniikoina kokonaisuudessa ovat tusseilla ja musteella piirtäminen, kollaasi ja sekatekniikka, digitaalinen valokuvaus sekä video. Näistä erityisesti digitaalinen valokuvaus oli tarvekartoituskyselyn vastaajien mielestä tärkeä, ja sijoittui tekniikoiden tärkeysjärjestyksessä toiseksi. Siksi valokuvaus on otettu laajasti mukaan, ja sille on kolmannessa luvussa oma osio. Sisältötavoitteista luvussa tärkeimpinä toteutuvat T1–T8 ja T10–T11. Luvussa rohkaistaan havainnoimaan ympäriltä löytyvää visuaalista kulttuuria ja harjoittelemaan erityisesti digitaalisia kuvallisen tuottamisen taitoja. Luvun aikana syvennyttään median kuvastoihin ja jatketaan visuaalisen vaikuttamisen teemaa. Lisäksi luvussa harjoitetaan kriittistä kuvantulkintaa ja pohditaan kuvien merkitystä yksilön elämään. Lukujen aiheet kolmannessa osiossa ovat dokumentaarinen valokuvaus, mainonta, elokuva, animaatio sekä videopelit. Valmiiksi demoversiota varten tein näistä luvuista dokumentaariseen valokuvaan perehtyvän osion.

Ajattelemaan oppimisen kannalta kolmas luku on erityisen tärkeä. Median sisältöjen avulla paneudutaan tärkeään aiheeseen, eli kuvien avulla vaikuttamiseen ja medianlukutaitoon. Pyrkimyksenä on oppia erottamaan toisistaan luotettavia ja vähemmän luotettavia lähteitä, ymmärtää kuvan avulla tapahtuvaa vaikuttamista ja pohtia visuaalisen kulttuurin merkitystä omassa elinympäristössä. Tämä yhdistyy erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen *L4 Monilukutaito*, johon sisältyy kuvanlukutaidon ja medianlukutaidon harjoittaminen erilaisen kuvallisten työskentelytapojen kautta (Opetushallitus, 2014, s. 283). Luvussa hyödynnetään runsaasti oppilaiden omaa visuaalista kulttuuria, ja lähdetään rakentamaan tietoa ja taitoa näiden päälle. Luku rakentaa yhteyksiä nykyisen visuaalisen kulttuurin ja historiallisen kuvallisen vaikuttamisen välille, ja auttaa oppilasta hahmottamaan visuaalisen kulttuurin merkitystä sekä historiassa että nykymaailmassa.

### ***Worlds of Art***

Neljäs ja viimeinen osio *Worlds of Art* käsittelee taidehistoriaa, eli lyhyesti maailman taidehistoriaa ylipäätään, mutta runsaasti myös nykytaidetta, joka oli tärkeäksi katsottu teema asiantuntijaryhmän kyselyssä. Tarvekartoituksen teemoista luvussa on mukana maailman taidehistoria (4.1 pistettä), Suomen taidehistoria (4.2 pistettä) sekä tärkeimpänä nykytaide (4.3 pistettä). Tekniikoina tässä kokonaisuudessa toimivat ainakin akvarelli- ja akryylimaalaukset sekä pastelliliidut muiden tekniikoiden ohessa. Pohdin lisäksi, että kokonaisuuteen olisi kiinnostavaa liittää kirjallisia ja kuvallisia teosanalyysiharjoituksia. Luvun pääasiallisina sisältötavoitteina ovat T1–T5 ja T7–T9. Sisältöihin kuuluu eri aikakausien ja kulttuurien taide, jota tutkitaan sekä teoreettisesta näkökulmasta että kuvallisten tehtävien kautta. Pyrkimyksenä on kokeilla ja testilla näiden aikakausien ja kulttuurien taiteellisen ilmaisun tapoja oppimisen syventämiseksi. Luvussa keskitytään myös taiteen tulkintaan ja kuva-analyysiin. Viimeinen varsinainen kokonaisuus muodostuu aiheista varhainen taide, maailman taidehistoria, Suomen taiteen kultakausi, nykytaide ja taideanalyysi. Osioista valmiina on maailman taide, jota tehdessäni huomasin, että aika tai materiaalin laajuus ei mitenkään riitä maailman taiteen läpikäymiseen tavalla, joka säilyttäisi aiheen tarpeeksi ytimekkäänä ja motivoivana. Päädyin siis tekemään tässä osiossa tarkemman rajauksen pääasiassa länsimaiseen taiteeseen.

Tärkeimpänä ajatteluun liittyvänä alueena luvussa on taiteen syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen sekä yhteyksien hahmottaminen historian tapahtumien ja taiteen kehityksen välillä. Luvun aiheita on mahdollista integroida vahvasti historianopetukseen, sillä kuvataiteen historia peilaa vahvasti muita historian tapahtumia. Erityisen tärkeänä näiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen on suomalaisen taiteen yhteydessä. Suomen taidetta käsittelevässä luvussa pohditaan, miten esimerkiksi itsenäistymispyrkimykset ovat vaikuttaneet taiteen kehitykseen. Luku sisältää erillisen luvun nykytaiteesta, jonka sisällä pohditaan monia erilaisia taidemuotoja ja taidekäsitteitä, ja jatketaan pohdintaa siitä, mikä oikein on taidetta. Lukuun sisältyy kuva-analyysiä, jonka avulla oppilasta harjoitetaan katsomaan ja tulkitsemaan kuvaa ja kuvan viestejä. Tätä lukua tehdessäni huomasin, että erityisesti tämänkaltaisen teoreettiseen osaamiseen painottuvan luvun yhteydessä on tärkeää tiivistää ja soveltaa aihetta niin, että se säilyy kiinnostavana ja motivoivana. Pyrin tuomaan mukaan kiinnostavia ja innostavia nippelettiedon palasia esimerkiksi tehtävien kautta (Kuva 7). Taidehistoria on aiheena todella laaja, ja siksi sen sisällyttäminen materiaaliin vaatii paljon kompromisseja.

Who was the first to...

1. to take a photograph
2. create computer-generated art
3. use clay to make a sculpture
4. to take a selfie
5. to figure out how perspective works
6. to steal *The Scream*
7. have their art displayed in the White House
8. create art in space

**Kuva 7 - *A short history of art* -lukuun liitetty Think-tehtävä**

### ***The Art Project***

Asiantuntijaryhmälle suunnatussa kyselyssä kävi ilmi tarve ryhmätyöskentelyyn ja työskentelyprosessiin liittyville ohjeistuksille. Siksi päätin sisällyttää materiaaliin erillisen osion, jossa ei keskitytä varsinaiseen kuvataiteelliseen teemaan vaan nimenomaan työskentelyn ja oppimisen perusteisiin. Materiaalin lisäosiossa, *The Art Project* -luvussa, käsitellään siis työskentelyprosesseja sekä ohjataan ryhmässä toimimiseen. Osiossa ohjeistetaan myös oman taideprojektin tekoon. Osio koostuu kolmesta eri osiosta; portfolio, ryhmätyöskentely sekä taideprojekti. Nämä osiot olivat erityisen tärkeitä, sillä ne nousivat kyselyssä esille asiantuntijoiden itsensä nostamina avoimina vastauksina. Tämänkaltaisia osioita ei myöskään löydy valmiista englanninkielisistä materiaaleista, joita ei ole erityisemmin tarkoitettu kaksikieliseen kuvataideopetukseen. Halusin sisällyttää omaan oppimateriaalidemooni konkreettisia työskentelyohjeita. Erityisesti portfolio-osuus on tärkeä, sillä sen avulla voidaan

tuoda opetukseen mukaan tehtäväpohjaisen oppimisen mukainen tehtävän yhteenvetovaihe. Yhteenvetovaihe on sekä kielenoppimisen että sisällönoppimisen kannalta tärkeä, sillä siinä tiivistetään opittua asiaa, käsitellään tehtyjä havaintoja ja kokemuksia ja yhdistetään uutta aihetta vanhaan tietoon (Nikula, 2015, s. 28). Portfolion avulla yhteenvetovaiheen voi suorittaa kirjallisesti omana pohdintatehtävänä.

Oppimateriaalidemoa varten valmiiksi asti toteutin lisäosion sisällöistä portfolio-osion, joka sisältää yksityiskohtaiset ohjeet portfolion kasaamiseen ja täydentämiseen. Ohjeistus on koottu materiaalia silmällä pitäen, eli siinä on erilliset ohjeistukset materiaalin eri tehtävätyyppien raportointiin portfoliossa. Ohjeistus toimii kuitenkin melko yleispätevänä portfolio-ohjeena. Portfolion kasaamisohjeiden lisäksi osiossa on tarjottu apukysymyksiä oman työskentelyn arviointiin sekä ohjeistus muiden oppilaiden töiden tai portfolion kommentointiin (Kuva 8). Ryhmätyöskentely -osioon olisi tarkoitus liittää ohjeistuksia sujuvan keskustelun käymiseen, kuten toisten töiden kommentointiin ja puheenvuorojen jaon sujuvuuteen. Toisaalta näen tärkeänä myös ohjeistuksen siihen, miten taideteoksia voidaan valmistaa pareittain tai ryhmässä ja miten tällaisissa tilanteissa kuuluu toimia. Taideprojekti-osio puolestaan



**Kuva 8 - Materiaalissa käytetty ohjeistus hyvän kommentin kirjoittamiseen**

taan tähtää oppilaan oman taideprojektin syntyyn. Osion olisi tarkoitus toimia apuna sekä yksittäisten tehtävien toteutuksessa että mahdollisen lopputyön kaavana. Osion sisältöön kuuluu taideprojektin vaiheiden kuvausta, luonnostelu- ja ideointiohjeita sekä muita työskentelyn tukena toimivia apuvälineitä.



### 6.3 Materiaalin konkreettiset osat: tekstit, kuvat ja tehtävät

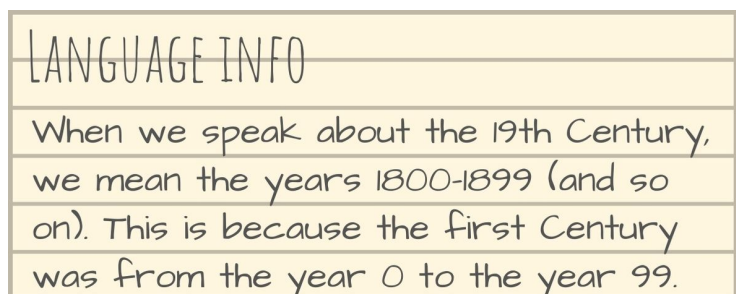
Varsinaisten tekstien ja teemojen lisäksi materiaalin yksittäiset osat olivat tärkeässä roolissa materiaalin luomisessa. Luotuani verkkoalustalle materiaalin rungon ja kasattuani sinne ideoita lukujen sisällöistä, aloin täyttämään materiaalia sen konkreettisilla osilla. Näihin kuuluivat esimerkiksi tekstit, kuvat ja tehtävät, jotka muodostavat oppimateriaalin näkyvän osan. Pyrin näiden yksittäisten elementtien valinnoilla luomaan materiaalista sekä kaksikielisen opetuksen periaatteita noudattavan että oppilaalle motivoivan ja monipuolisen. Tärkeimpänä tavoitteena oli suomalaisen perusopetuksen määrittämien kuvataiteen oppimistavoitteiden saavuttaminen. Tässä erityisesti tekstien ja tehtävien rooli oli suuri. Seuraavissa alaluvuissa käyn lyhyesti läpi materiaalin sisältöjä, kuten tekstejä, kuvia ja opetussuunnitelman tavoitteita, jotka muodostavat materiaalin konkreettisen kokonaisuuden.

#### *Materiaalin tekstit ja kieli*

Päätin jo ennen materiaalin kirjoittamista, että demoversiota varten tekisin valmiiksi asti ainoastaan yhden tai kaksi lukua osiota kohden. Loput osion luvuista tein niin, että kirjasin ylös teksti- ja tehtäväideoita ranskalaisin viivoin sekä kirjasin ylös, mihin opetussuunnitelman tavoitteeseen kunkin luvun tulisi vastata. Aloitin kirjoittamaan varsinaisia materiaalin tekstejä järjestyksessä aloitusluvusta eteenpäin, ja vein sekä valmiita tekstejä että keskenolaisia ideoita verkkoalustalle Peda.netiin, jotta hahmottaisin itse materiaalin rakentumisen. Tässä apuna oli erityisesti otsikoiden ja väliotsikoiden pohtiminen ja rakenteen luominen. Hyödynsin teksteissä omaa osaamistani, mutta myös ulkopuolisia lähteitä, jotka merkitsin kunkin luvun loppuun materiaalissa. Erityisesti hyödynsin Hugh Honourin ja John Flemingin teosta *Maailman taiteen historia* (1999), joka on yleisluontoinen ja kattava teos taiteen historiasta ja vaiheista, sekä useiden museoiden ja eri instituutioiden sivuilta löytyviä artikkeleita. Kirjoittaessani tekstejä pyrin helppolukuisuuteen. Pidin lauseet melko lyhyinä ja vältin liian vaikeita ja akateemisia sanoja. Pyrin kuitenkin pitämään aihesisällöt monipuolisina ja välttämään niihin liittyvää turhaa yksinkertaistusta kognitiivisen joustavuuden teorian mukaisesti. Teorian ajatusten mukaisesti teoreettisissa yhteyksissä tulisi tuoda esille sekä yleispätevät säännöt että niihin liittyvät poikkeukset. Esimerkiksi taidesuuntauksesta puhuttaessa olisi siis tärkeää tuoda esille suuntauksen peruspiirteitä, mutta myös suuntaukseen liitettyjä virheellisiä oletuksia. (Efland, 2002, s. 94–95.) Sisällytin jokaiseen aihepiiriin kiinnostavia

lisäyksiä ja poikkeuksia teorian mukaisesti. Esimerkiksi pointillismiin liittyvässä luvussa otin mukaan nykytaiteilijoita, jotka soveltavat pointillismin ajatusta omissa töissään. Pyrin lisäksi käyttämään tekstissä pehmentäviä sanoja kuten ”often”, ”might” ja ”can be” välttääkseni ehdottomuuksia ja tuodakseni ilmi sitä, että sääntöihin on olemassa poikkeuksia.

Kirjoitin aluksi auki sekä varsinaisia kappaleita että niitä tehtäviä, joita olin jo suunnitellut materiaalin runkoa pohtiessani. Osa tehtävistä jäi vielä puuttumaan tekstejä kirjoittaessa, ja näitä lisäilin oppimateriaalidemoon jälkikäteen. Tekstien aiheet rakentuivat aiemman pohdintani ja vanhojen sekä uusien ideoiden varaan. Tekstejä kirjoittaessani huomasin, että minulta puuttui tärkeä osa tuetun oppimisen työkalujen jaotteluista. Olin ottanut mukaan *key terms* ja *fun facts* -osiot, mutta kumpaankaan näistä ei juuri sopinut ”ylimääräisten” kielioppiasioiden selitys. *Key terms* -kategoria viittaa olennaiseen kielitaitoon ja tärkeisiin käsitteisiin. Halusin siis lisätä kategorian, jossa voisin selittää ylimääräisiä kieleen liittyviä seikkoja. Analysoimistani kansainvälisistä oppikirjoista BRICKS hyödynsi tässä yhteydessä *language box* -laatikkoa, joka vaikutti tähän yhteyteen sopivalta lisäykseltä. Nimesin omassa oppimateriaalidemossani tämän kategorian nimellä *Language info*. Tämän kaltaiset kieleen liittyvät lisäosiot ovat kaksikielisen opetuksen materiaaleissa tärkeitä, ja koin lisäyksen olevan hyvin toimiva. *Language info* -laatikoiden avulla pystyin ottamaan mukaan esimerkiksi selityksen siitä, miksi 1900-luku on englanniksi 20th Century (Kuva 9). Tekstin sisäisenä huomiona tämä olisi häirinnyt kuvataiteen aiheen ymmärrystä, mutta irrallisena kielioppilaatikkona tuo materiaaliin lisää syvyyttä.



Kuva 9 - Materiaalissa käytetty Language info -laatikko

Oppimateriaalidemon tekstit ja siten siinä käytetty kieli on ollut ymmärrettävästi suuressa roolissa. Kielelliset seikat ovat yksi 4C:n mallin osista. Kielellisyys (*communication*) viittaa materiaalissa käytettyyn kieleen ja sen tyyleihin. Kielellisyyden yhteydessä on tärkeää pohdita, miten kieltä on tarkoitus käyttää, eli onko tarkoituksena nimenomaan eksplisiittinen kielinoppiminen vai luonnollisempi kielen käyttö. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 54.) Oppimateriaalin omat tekstit olen kirjoittanut mahdollisimman selkeiksi ja erityisesti ainesisällön oppimista tukeviksi. Lisäksi materiaalissa on linkkejä ulkopuolisiin teksteihin, kuten taitei-

lijoiden kotisivuille. Nämä tekstit palvelevat erilaisia tarkoituksia, ja niitä on ollut kirjoittamassa monia eri ihmisiä. Autenttiset materiaalit ovat osana toimivaa materiaalia ja toimivat ”aitona kielenkäyttönä” muutoin hyvin säännellyssä luokkahuonetilassa (Mehisto, 2012, s. 22). Olenkin halunnut tuoda materiaaliin mahdollisimman monipuolista kieltä. Kaksikielisessä kuvataiteen opetuksessa tulee pohtia kielellisiä seikkoja ja erityisesti sitä, millaista kieltä opetuksessa käytetään.

Dale ja Tanner (2012) listaavat erilaisia kielen funktioita kuvataiteen opetuksessa. Heidän mukaansa kuvataideopetuksen kieli kertoo esimerkiksi taidesuuntauksista ja taiteilijoista (menneen aikamuodon käyttö), kuvailee teoksia (yleispreesens, passiivi, adjektiivit ja niiden vertailumuodot), ohjeistaa (imperatiivi, infinitiivi, adverbis), selittää (syy-seuraussuhteet), vaikuttaa ja keskustelee (mielipiteiden ja ideoiden esittely) ja hyödyntää symbolien ja metaforien tulkintaa (Dale & Tanner, 2012, s. 48–49). Kuvataiteen opetuksessa on siis mahdollista hyödyntää hyvin monenlaisia kielellisiä seikkoja ja opettaa näitä kuvataiteeseen liittyvien tekstien kautta. Kaksikielisessä opetuksessa ei ole välttämätöntä, että kieliopilliset aiheet olisi opeteltu eksplisiittisillä kohdekielen tunneilla, vaan niitä voidaan käyttää osana ainesisältöjen opetusta jo tätä ennen. Mikäli kieliopilliset seikat ovat perusteltuja aiheen opettamiseksi ja teksti pysyy helposti ymmärrettävänä, voidaan kaksikielisessä opetuksessa hyödyntää vaikeampiakin kieliopillisia rakenteita. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 55.) Olen kuitenkin pyrkinyt välttämään kovin monimutkaisia rakenteita materiaalin teksteissä. Koska en ole tutustunut tarkemmin kaksikielisen opetuksen englannin ainesisältöihin (ja nämä vaihtelevat kunnittain), en voi varmuudella sanoa, onko käytettyjä kielioppirakenteita käsitelty seitsemänteen luokkaan mennessä formaalin kielenoppimisen tunneilla. Olen siksi käyttänyt melko yksinkertaisia rakenteita, joiden ymmärtäminen ei vaadi välttämättä kieliopillisten taustojen ymmärrystä.

Antaakseni kuvan materiaalissa käytetyn tekstin tyylistä, käyn esimerkinomaisesti läpi ensimmäisen osion kappaleen ”*Using dots to create a picture*” kielellisiä seikkoja (Kuva 10). Ensimmäinen osio *Dots and lines* löytyy kokonaisuudessaan tämän tutkielman liitteestä 4. Ensimmäinen luku alkaa lyhyellä kuvauksella siitä, miten digitaalinen kuva muodostuu pikseleistä. Tässä ensimmäisessä kappaleessa hyödynnetään esimerkiksi erilaisia preesensmuotoja: ”*The most basic elements of creating a picture **are** dots*” (yleispreesens) ja ”*Each picture **is made up of** either dots, lines or surfaces...*” (kestopreesens). Kappaleesta löytyy lisäksi adjektiivien vertailumuotoja ”*The **smaller** the squares (or pixels), the **clearer** the*

picture” sekä prepositioita “The amount of pixels is usually shown **in** the image information”. Kaikki nämä kieliopilliset rakenteet kuuluvat Dalen ja Tannerin (2012, s. 49) mukaan kuvailevaan ja informoivaan kieleen, joka on tyypillistä kuvataiteen materiaaleille. Heti seuraavassa kappaleessa siirrytään historialliseen aiheeseen, pointillismiin, ja siten menneen aikamuodon käyttöön. ”Pointillism **was** a popular technique in the late 19th and early 20th Century”. Kappaleessa harjoitellaan lisäksi vuosikymmenien lyhentämistä englanniksi, joka on nostettu erityisenä kieliopillisena asiana *language info* -laatikkoon. Nämä molemmat seikat kuuluvat kertovaan kieleen (Dale & Tanner, 2012, s. 49). Dale ja Tanner nostavat esille kysymyksien esittämisen osana toimivaa kaksikielisen opetuksen kieltä. Kysymyksien avulla voidaan edistää oppilaiden omaa ajattelua, tarkentaa opittua asiaa ja tarkistaa, onko teksti tai ohjeistukset ymmärretty. (Dale & Tanner, 2012, s. 49.) Muutaman kappaleen mitaisessa ensimmäisessä osiossa kysymysmuotoisia lauseita on jo useita. Osio alkaa kysymyksellä, jonka tarkoituksena on herätellä oppilaan ajattelua aiheeseen liittyen. Osion lopussa olevassa *think*-tehtävässä ohjeistus on annettu yksinkertaisten apukysymyksien ”What can you see? What is pictured here? What colours have been used?” kautta.

#### Using dots to create a picture

Each picture is made up of either dots, lines or surfaces – or any combination of these. The most basic **elements** of creating a picture are dots – but how to create a full picture using nothing but dots? You might be familiar with the way modern computers and screens work. Every digital picture is made of **pixels**, tiny coloured squares. The smaller the squares (or pixels), the clearer the picture, as you can see from the photos below. The amount of pixels is usually shown in the image information as **ppi** (pixels per inch). A clear, professional quality image is at least 300 ppi.



**Kuva 10 - Kuvakaappaus materiaalin ensimmäisestä luvusta**

Koska halusin painottaa materiaalin teksteissä tuetun oppimisen ajatuksia, halusin korostaa aihepiirille tärkeitä sanoja ja sanastoa. Luvuissa esille nostettu sanasto on juuri kuvataiteen kannalta tärkeää, eikä siten liity esimerkiksi kieliopillisiin rakenteisiin. Olin jo aiemmin päättänyt lisätä jokaisen osion alkuun *key terms* -listan, jossa olisi lueteltuna kaikki aihepiirin

kannalta tärkeimmät sanat. Huomasin kuitenkin, että luvun alkuun jätetty sanalista saattaisi jäädä helposti huomiotta, eikä sitä ainakaan tulisi erikseen opeteltua. Päätin siis koostaa listan niin, että tummensin tärkeimmät sanat suoraan tekstin sisällä (ks. Kuva 10), ja listasin ne alkuun niiden esiintymisjärjestyksessä. Näin tekstejä lukiessa on mahdollista löytää ja opetella tärkeää sanastoa. Koska sanasto on listattu myös luvun alussa, jää opettajalle halutesaan vaihtoehto esimerkiksi käydä sanastoa läpi jo ennen luvun käsittelyä. Pyrin lisäksi tuomaan materiaaliin mukaan ajatuksen tehtäväpohjaisesta kielenoppimisesta, ja rakensin tehtäviä siten, että ne tukisivat mahdollisimman hyvin oppilaiden kielitaidon kehitystä. Tehtäväpohjaisen kielenoppimisen ajatuksen mukaan tehtävä koostuu kolmesta eri vaiheesta eli valmisteluvaiheesta, itse tehtävästä sekä tehtävän yhteenvetovaiheesta (Nikula, 2015, s. 17). Valmisteluvaiheeseen kuuluu teoreettinen aiheeseen liittyvä opastus sekä ohjeistus itse tehtävään. Kaksikielisessä opetuksessa tämä sisältää lisäksi erityissanaston harjoittelua. (Nikula, 2015, s. 20–21.) Oppimateriaalidemossa käytännössä tehtävän valmisteluvaihe tapahtuu luvun alussa olevan asiasanallistan sekä lyhyen teoreettisen tehtäväpätjän pohjalta. Olen kirjoittanut tehtävien ohjeistukset materiaaliin siten, että oppilaan on mahdollista tutustua niihin itsenäisesti. Valmisteluvaiheessa alan kieltä käytetään erityisesti ilmiöön liittyvän sanaston avaamiseen (Nikula, 2015, s. 22), mikä oppimateriaalidemossa tapahtuu tekstiin perehtymisen kautta. Tehtävän toisena vaiheena on varsinainen tehtävä, jossa kieltä voidaan käyttää keskusteluun, havainnointiin ja palautteen antoon (Nikula, 2015, s. 23). Kuvataiteen osalta tämä tarkoittaa oppilaiden keskinäistä keskustelua sekä opettajan antamaa palautetta. Erityisesti *think*-tehtävissä tarkoituksena on rohkaista oppilaita käyttämään kieltä. Olen rakentanut tehtävien järjestyksen monien lukujen osalta siten, että ensimmäisenä on keskustelu- tai pohdintatehtävä, jonka jälkeen siirrytään kuvalliseen tehtävään. Tarkoitukseni on tässä ollut rohkaista oppilaita harjoittamaan tehtävässä tarvittavaa kieltä, jolloin kuvalliseen tehtävään siirryttäessä aiheesta keskusteleminen ja siihen liittyvä sanasto olisi jo tuttua. Viimeinen vaihe on yhteenvetovaihe, joka käytännössä tarkoittaa esimerkiksi palautekeskustelua tai yhteistä luokassa tapahtuvaa keskustelua. Vaiheen tarkoituksena on vielä kerrata ja palauttaa mieleen aiheeseen liittyvää terminologiaa ja sanastoa, mutta keskittyä ainesisältöjen ymmärrykseen. (Nikula, 2015, s. 26.) Omassa oppimateriaalidemossani en ole korostanut tätä vaihetta tehtävien yhteydessä, vaan tehnyt oletuksen siitä, että yhteenvetovaihe kuuluu kuvataiteen opetuksen tyypilliseen etenemiseen. Osaan tehtävistä liittyy kuitenkin tehtävän jälkeistä pohdintaa, ja portfoliotyöskentely sekä itsereflektio ovat materiaalissa suuressa roolissa.

## ***Esimerkkikuvat ja videot***

Osittain tekijänoikeusseikoista ja osittain omasta kunnianhimostani johtuen halusin mahdollisimman suuren osan materiaalin kuvista ja videoista olevan itse ottamiani tai tekemiäni. Esimerkkitehtävien ja yksinkertaisten kuvaesimerkkien tekeminen oli siis osana oppimateriaalidemon luomista. Omien esimerkkikuvien lisäksi halusin tuoda materiaaliin sekä historiallisesti tärkeitä teoksia että vähemmän tunnettujen nykyaiteilijoiden töitä. Vanhat, historialliset teokset olivat helposti integroitavissa omaan verkkomateriaaliin, sillä useilla museoilla on nykyisin tarjolla tekijänoikeusvapaita kuvia niiden kokoelmissa olevista teoksista. Esimerkiksi suomalaisia merkkiteoksia on hyvin saatavilla, sillä Kansallisgallerian verkkosivuilla on runsaasti vapaassa käytössä olevia kuvia vanhemmista teoksista. Hyödyllinen kuvalähde oli myös Wikimedia Commons, jonka sisällöstä suuri osa on tekijänoikeusvapaita. Nykyaiteen osalta päädyin ratkaisuun, jossa toin materiaalin sisälle linkkejä taiteilijoiden omille kotisivuille. Koen tämän olevan toimiva taktiikka sekä tekijänoikeuksien että verkkomateriaalin monipuolisuuden kannalta. Taiteilijoiden kotisivuilta löytyy runsaasti lisätietoa, jota olisi mahdotonta tuoda suoraan materiaaliin. Kotisivujen tarjoama teksti monipuolistaa sekä aiheen että kielen sisältöjä.

Oppimateriaalidemossa käytetyt tehtäväesimerkit ja muut vastaavat kuvat otin tai tein itse. Alkuperäisenä tarkoituksena oli kuvata lisäksi joitakin tutoriaalivideoita, mutta rajallisen ajan vuoksi tämä ei ollut mahdollista. Päätin siis ottaa materiaaliin mukaan ulkopuolisten tekemiä videoita. Koska kyseessä ovat demoversiossa muiden tekemät videot, käytin ainoastaan linkkejä. Näin videota katsoessa päätyy suoraan alkuperäisen tekijän tietoihin. Itse kuvaamani videot olisin voinut upottaa suoraan materiaaliin, ja mahdollisesti materiaalia jatkaessani saatan hyödyntää sekä omia että muiden tekemiä videoita, jolloin osa videoista jää yhä linkkien taakse. Vaikka videoiden kuvaaminen ja editointi jäivät materiaalin demoversiosta pois, loin oppimateriaalidemoa varten paljon omaa kuvallista materiaalia. Materiaaliin sisältyi esimerkiksi aihetta selventäviä kuvituskuvia (”pikselöidyt” valokuvat, kuvat katutaiteesta jne.), tehtävän osana toimivia kuvia (erilaiset muodot osiossa ”*shapes and forms*”, Kuva 11) ja graafisempia, aihetta selventäviä kuvia (eri muodot ja niiden nimet, sommittelumuodot, perspektiivin luominen). Osan kuvista tein suoraan materiaalia varten. Etenkin kuvituksien osalta hyödynsin jonkin verran valmiiksi olemassa olevaa kuvamateriaalia, jota minulle on kertynyt ajan saatossa ja joka tuntui sopivan materiaalin aiheisiin.



**Kuva 11 - Erilaisia muotoja. Tehtävänä pohtia, mikä tunne sopii mihinkin muotoon.**

Vaikka tekstejä kirjoittaessa ja luodessa Peda.net oli tuntunut mukavalta ja helppokäyttöiseltä alustalta, joutui kuvien kanssa käyttämään runsaasti aikaa. Olisin halunnut tuoda kuvien ohien kuvatekstit pienellä fontilla, jotta olisin saanut ne mukaan tekstin joukkoon. Ohjelma ei kuitenkaan antanut lisätä suoraan kuvatekstejä, eikä tavallista tekstiä ollut mahdollista ryhmittää heti kuvan viereen. Päädyin listaamaan teostiedot alas lähteiden ohien, mutta tämän ratkaisun laillisuus jäi hieman epäselväksi – kuvien yhteyteen ei saanut edes merkittyä kuvan numeroa, ja osa materiaalin kuvista on rekisteröity CC BY 4.0-lisenssillä, jossa kuvan ottaja tulee merkitä kuvan ohien. Hieman tässä asiassa helpotti ohjelman ominaisuus, jolla kuvaa klikkaamalla pääsee sen tietoihin. Tähän kohtaan merkitsin tietysti kuvien tiedot. Lisäksi vaikeuksia tuotti kuvien koko. Ohjelma tarjoaa kolme kokovaihtoehtoa (pieni, keskikokoinen ja suuri), jotka eivät ole standardikokoja vaan vaihtelevat alkuperäisen kuvan koon mukaan. Oli siis melko mahdotonta tietää etukäteen, minkä kokoinen on esimerkiksi ”keskikokoinen kuva”. Verkkoalustan taitto oli muutenkin hyvin kankea. Esimerkiksi kuvia ei voinut siirrellä vapaasti, vaan ne oli ainoastaan mahdollista ryhmittää. Lisäksi muokkaustilassa taitto ei näyttänyt lainkaan samalta kuin katselutilassa, eli taittoa tehdessä piti aina välissä tallentaa, käydä katsomassa miltä sivu näyttää, muokata, tallentaa, katsoa ja niin edelleen. Koska visuaalisuus on kuvataiteen materiaalissa hyvin tärkeää, käytin valtavan paljon aikaa taiton tekemiseen huonolla ohjelmalla, ja lopputulos oli silti melko keskinkertainen. Mikäli päädyn jatkamaan materiaalia tai saan sen julkaistua, toivonkin pystyväni tekemään taittoa vapaamuotoisemmin.

## ***OPSin tavoitteet***

Kehittämistutkimuksen syklien edetessä, materiaalia luodessani ja palautetta saatuni merkittäväksi kehittämistehtäväksi hahmottui, että minun olisi tärkeää tuoda näkyviin opetussuunnitelman mukaiset kuvataiteen tavoitteet. Materiaalin tarkoituksena oli tuoda nimenomaan suomalaisen opetussuunnitelman sisältöjä englanninkieliseen opetukseen, ja siksi OPSin näkyminen materiaalissa oli tärkeässä asemassa. Lisäksi kaksikielisen opetuksen materiaalien valmistamista käsittelevässä teoriakirjallisuudessa painotetaan tavoitteiden tekemistä näkyväksi oppilaille itselleen (Mehisto, 2012, s. 17). Olin jo materiaalin runkoa kehittäessäni pohtinut eri lukujen tavoitteita ja osaamisalueita opetussuunnitelman mukaisesti, ja kirjannut tavoitteita ylös alkuperäisiä käsitekarttoja suunnitellessani. En kuitenkaan aluksi ollut varma, mihin materiaalin kohtaan tavoitteet kannattaisi asettaa. Päädyin hankkimaan englanninkielisen käännöksen opetussuunnitelmasta, jotta osaisin varmasti tehdä sanavalinnat oikein. Kirjoitin itselleni ylös tehtäväkohtaiset tavoitteet, joihin liitin opetussuunnitelman mukaiset tavoitteiden koodit. Nämä tehtäväkohtaiset tavoitteet liitin jokaisen alaluvun loppuun lähdeluettelon yhteyteen, jotta tavoitteet olisivat selkeästi löydettävissä tehtävien läheisyydestä. Lisäksi kirjasin jokaisen osion alkunäkymään lyhyen kuvauksen osion sisällöistä, ja yleisistä osion aikana käsiteltävistä tavoitteista. Nimesin tämän mahdollisimman selkeästi nimellä *Objectives for this chapter (NCC 2014)*. Vastaavasti jokaisen alaluvun tavoitteet on nimetty *Objectives (NCC 2014)*, ja tämän otsikon alla tavoitteet on käyty läpi tehtäväkohtaisesti sekä sanallisesti että OPSin koodien mukaan (Kuva 12). Sisältötavoitteiden koodit ja niiden selitykset löytyvät opetussuunnitelman sivuilta 426–427.

### **Objectives (NCC 2014)**

**Think 1.1** (O1, O2, O8) Making observations on a picture and discussing with a partner or in a group. Understanding the basic idea of pointillism and the technique.

**Create 1.1** (O1, O3, O4, O5, O7, O9) Turning observation into creation. Understanding how pixels work, and figuring out the idea of pointillism. Practicing colours through either paints or coloured paper. Encouraging sharpness of visual observation. Starting creative work from a self-selected image.

**Test 1.1** (O3, O4, O5, O9) Testing a historically important technique based on earlier observations. Trying out new things, exploring the technique, finding new ways of visual production.

### **Kuva 12 - Ensimmäisen osion *Dots and lines* lopussa ilmoitetut kappaleen tavoitteet**

Ensimmäisessä luvussa oppilasta rohkaistaan havainnoimaan taidetta ja visuaalista kulttuuria etenkin taiteen peruselementtien kautta. Havaintojen ja ajatuksien ilmaisuun ja niistä keskustelemiseen rohkaistaan sekä sanallisesti että visuaalisesti pohdintatehtävien ja kuvallisen tuottamisen menetelmien kautta. (T1, T2, T3.) Oppilasta ohjataan hyödyntämään visuaalisen



kulttuurin elementtejä ja käyttämään erilaisia tekniikoita ja materiaaleja. Luvussa hyödynnetään sekä kaksi- että kolmiulotteisia tekniikoita. (T4.). Luvussa on tutkiva lähestymistapa kuvalliseen työskentelyyn, jossa oppilasta rohkaistaan kokeilemaan erilaisia lähestymistapoja kuvalliseen tuottamiseen ja oppimaan eri tekniikoista kokeilemisen kautta (T5). Kuvantulkintaa tehdään luvun aikana sekä sanallisesti että kuvallisesti erilaisten tehtävien avulla (T7). Taidetta ja visuaalista kulttuuria tutkitaan historian ja kulttuurin näkökulmista erilaisien käsitteiden ja tekniikoiden avulla. Luvun tarkoituksena on innostaa oppilasta hyödyntämään erilaisia materiaaleja ja tekniikoita eri aikakausilta ja kulttuureista osana omaa kuvallista ilmaisuaan. (T8, T9.) Toisessa luvussa oppilasta rohkaistaan havainnoimaan taidetta ympäristössä sekä tutkimaan, miten ympäristö esitetään taiteessa (T1). Oppilasta ohjataan käyttämään erilaisia materiaaleja ja tekniikoita kuvantuottamisen välineinä. Tähän sisältyy yhteistoiminnallinen kuvallinen työskentely sekä tutkiva lähestymistapa taiteen tuottamiseen. Oppilas oppii toimimaan osana suunnitteluryhmää, eli jakamaan ja kommentoimaan ideoita sekä tekemään tarvittaessa kompromisseja. (T4, T5.). Oppilasta kannustetaan keskusteluun ja omien mielipiteiden ilmaisuun, ja oppilas harjoittaa omien näkemyksiensä perustelua. Sanalliseen ja kuvalliseen keskusteluun ja ilmaisuun rohkaistaan itsenäistä ajattelua vaativien tehtävien kautta. (T2, T3.) Luku sisältää useita tehtäviä, joissa oppilasta kannustetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ideoitaan visuaalisesti. Painotus on ympäristöongelmissa, kestävässä kehityksessä ja kuvien avulla vaikuttamisessa. (T6, T10, T11.) Oppilas tutkii taiteen ja visuaalisen kulttuurin merkitystä sekä yhteisölle, yksilölle että yhteiskunnalle (T8).

Kolmas luku rohkaisee oppilasta havainnoimaan visuaalista kulttuuria ja keskustelemaan siitä. Painotuksena on digitaalinen media. (T1, T2.) Eri näkökulmia ja mielipiteitä ilmaistaan erilaisten visuaalisten ja digitaalisten materiaalien ja tekniikoiden kautta, jotta oppilaan kuvallisen tuottamisen taidot syventyvät (T3, T4). Oppilasta ohjataan kokeilemaan ja testailemaan kuvallisen työskentelyn parissa, ja käyttämään inspiraationa etenkin omia kiinnostuksen kohteitaan kuten tietynlaisia elokuvia tai videopelejä (T5). Mielipiteiden ilmaisuun ja kuvallisen viestinnän sekä vaikuttamisen keinojen käyttöön rohkaistaan (T6). Oppilasta ohjataan soveltamaan erilaisia kuvantulkinnan menetelmiä. Oppilasta rohkaistaan kriittiseen kuvien tulkintaan sekä eri kulttuurien ja yhteisöjen visuaalisen kulttuurin tarkasteluun. Painotuksena on kuvien ja visuaalisen kulttuurin vaikutus yksilöön, yhteisöön ja yhteiskuntaan eri aikoina ja eri kulttuureissa. (T7, T8.) Oppilasta ohjataan lisäksi ilmaisemaan mielipitei-

tään ja ottamaan kantaa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviin arvoihin sekä käyttämään vaikuttamisen keinoja omassa kuvailmaisussaan (T10, T11). Neljännessä luvussa oppilas havainnoi eri aikakausien ja eri kulttuurien taidetta. Oppilas tutkii taiteen ja visuaalisen kulttuurin merkitystä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle, ja oppii hyödyntämään eri aikojen kuvallisen tuottamisen menetelmiä omassa ilmaisussaan. (T1, T8, T9.). Pari- tai ryhmäkeskustelujen avulla oppilas oppii ilmaisemaan mielipiteitään ja löytämään merkityksiä visuaalisesta kulttuurista sekä hyödyntämään erilaisia kuvallisia, sanallisia ja muita kuvantulkinnan menetelmiä (T2, T3, T7). Oppilasta ohjataan tutkivaan lähestymistapaan, jossa kuvien tutkimus lähtee hänen omista kiinnostuksenkohteistaan (T5). Lisäksi oppilasta rohkaistaan kokeilemaan erilaisia materiaaleja ja tekniikoita oman taiteellisen ilmaisunsa osana (T4).

### ***Materiaalin tehtävät***

Materiaalin tehtävät muodostuivat vähitellen temaattisten kokonaisuuksien rakentuessa. Halusin tuoda materiaaliin mahdollisimman monipuolisia ja motivoivia tehtäviä, jotka kehittäisivät sekä kuvallista ilmaisua että oppilaiden kielitaitoa. Halusin tämän vuoksi sisällyttää materiaaliin sekä keskusteluun pohjautuvia tehtäviä, lyhyitä harjoitustehtäviä että pidempiä, syventäviä kuvallisia tehtäviä. Tehtävät oli siis jaettu jo aiemmin mainittuun kolmeen luokkaan, *think*, *test* ja *create*, jotka kaikki hyödyntävät erilaisia tiedon jäsentymisen tapoja. *Think*-tehtävät ovat pohdintatehtäviä, joihin liittyy keskustelua tai kirjallista pohdintaa. Tehtävien tarkoituksena on stimuloida ajattelua ja syventää aiheeseen liittyvää pohdintaa. *Think*-tehtäviin liittyy sekä lyhyempiä, kysymyksen kaltaisia keskustelutehtäviä (mitä näet kuvassa?) että pidempiä tutkimuksellisempia tehtäviä (tutki, kuka oli ensimmäinen joka...). *Test*-tehtävät ovat lyhyitä kuvallisia tehtäviä, joiden puitteissa esimerkiksi kokeillaan elementtien sommittelua tai sekoitetaan värejä. Näiden tehtävien tarkoituksena on valmistua yhden oppitunnin tai kaksoistunnin aikana. Molempia tehtävätyyppejä rohkaistaan tekemään parin kanssa tai ryhmissä, jolloin vuorovaikutuksen avulla päästään kiinni luovaan ongelmanratkaisuun. Hyvä kaksikielisen opetuksen materiaali kannustaakin oppilaita kanssakäymiseen (Mehisto, 2012, s. 16). *Create*-tehtävät puolestaan ovat laajempia kokonaisuuksia, joiden tekemiseen voidaan käyttää useampia oppitunteja, ja joiden tarkoituksena on soveltaa tekstien ja lyhyempien tehtävien aikana opittua tietoa ja taitoa. Oppimateriaalidemon tehtävät on valittu sillä ajatuksella, että ne syventäisivät tekstin tarjoamaa tietoa ja helpottaisivat jäsentämään ja hahmottamaan harjoiteltavaa asiaa. Erityisesti pohdintatehtävien kautta

oppilas oppii tiedon syventämistä oman ajattelun kautta, ja nämä tehtävät on muodostettu tekstien pohjalta nimenomaan materiaalia ajatellen. Osa kuvallisista tehtävistä on aiemmin esimerkiksi opetusharjoituksissa käyttämiäni. Osa tehtävistä olen kehittänyt oppimateriaalidemoa ajatellen tai soveltanut aiemmin tutuiksi tulleista tehtävistä, jotka olen kokenut toimiviksi. Tehtävien ohjeistukset on kirjoitettu auki melko yksityiskohtaisesti, jotta ohjeet olisivat helppokäyttöiset myös sellaiselle opettajalle, joka ei ole tehnyt tehtävää aikaisemmin. Tarkoitukseni oli rakentaa ohjeistukset siten, että myös oppilaat kykenisivät tarvittaessa itsenäisesti tutkimaan ohjeistuksia ja tekemään tehtäviä. Seuraavan sivun kuvassa (Kuva 13) näkyy, miten tehtävät on ohjeistettu ja miten tekstit ja tehtävät muodostavat opittavan aiheen kokonaisuuden. Kuva on luvun 2 ensimmäisestä osiosta *The environment in art*.

4C:n mallin mukaan hyvässä kaksikielisen opetuksen tehtävässä on pohdittu sisältöä, kielellisyyttä, ajattelun oppimista ja kulttuuria (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 53–54). Olen pyrkinyt pitämään nämä eri aspektit mukana tehtäviä valmistellessani. Eri osioiden tekstit, kuvat ja tehtävät muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka rakentuu 4C:n mallin varaan. Esimerkiksi ensimmäisen luvun ensimmäisessä osiossa (ks. liite 4) aloitetaan *think*-tehtävällä, jossa tutkitaan kahta pisteistä muodostuvaa kuvaa. Tehtävässä pohditaan ensin kuvien sisältöä ja ymmärretään sitten pikselien toimintaperiaate: pienentämällä kuvia tai astumalla itse taaksepäin, epäselvät kuvat selkenevät. Osion seuraavassa tehtävässä oppilas pääsee itse keilemaan taiteen tekemistä samalla periaatteella: valittuun valokuvaan piirretään ruudukko, ja valitaan jokaisen ruudun tärkein väri, joka maalataan paperille (tai leikataan esimerkiksi aikakauslehdessä ja liimataan paperille). Näin muodostuu käsin tehtynä suurista ”pikseleistä” tehty kuva. Tehtävät rakentuvat aiemmin osiossa opitun tiedon päälle, ja siten syventävät aihetta. Luvun lopussa olevassa kokoavassa tehtävässä päästään vielä kertaamaan pisteen merkitystä kuvan elementtinä. Esitellyt taiteilijat sekä nykytaiteen että historiallisen pointillismin osalta tuovat mukaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia. Tärkeää on lisäksi oppilaan ymmärrys siitä, miten aihepiiri liittyy kaikkiin hänen näkemiinsä digitaalisiin kuviin. Tehtävät tutkivat samaa ilmiötä monelta eri suunnalta, ja niiden tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan monipuolista tietoa sekä käsiteltävästä aiheesta että kuvataiteesta kokonaisuutena.

## The environment in art - art in the environment



While the environment is often portrayed in art, art can also be found in the everyday environment. Most cities and towns have works of art on public display. These might be statues of important people, examples of contemporary art or art specifically tied to the place.

Public art can be of almost any kind, its defining feature is that it is open to view by any member of the public. A work of art may be presented in public because it expresses the values of the **community**, enhances the environment or reflects the place. What makes public art interesting is its location - situated right where the people are, works of public art often become places to meet up or hang out. Sometimes you might even see people sitting on top of these works of art.

Public art is often **commissioned** for the site where it is located. This is why it often fits in well with its **surroundings**. Public art might be privately owned, or it might be the property of a city or another public body. An example of place-specific public art can be seen below - the street art piece in Ghent, Belgium (right) portrays the famous Ghent Altarpiece (left), situated in the same city.



Different to official public art, there is also **independent public art**. This type of art is not officially sanctioned, that is, it has not been given official permission. Some independent public art is illegal, such as graffiti; however, some works of art are approved even if they are not official. It might be impossible to know which works of art have been commissioned or not, because even illegal street art is often very well made.

**Think 2.1** Think about your own everyday environment. What kinds of public art do you see when you go to school? What do you see on your way to hobby?

What counts as art? Can illegal graffiti be considered art, and if so, what kind of graffiti?



**Create 2.1** Design your own street art.

1. Choose a place from your own surroundings. This can be from your neighbourhood, near the school or anywhere you visit frequently but find dull. Take a picture of this place. You might want to choose a wall if you want to make a mural, or an open area if you want to make a sculpture.
2. Design a public work of art, that would make the place more interesting. You can find inspiration from a place name, its history or its purpose. For example, for an ice hall you might choose a topic related to ice hockey. You can also take a stand - pick a topic that expresses your opinions! Make a few sketches - you can show these to your classmates, and get comments! Remember to use the picture of the place to make sure your artwork fits.
3. Draw or paint a final version of your art on paper.
4. Take a photo of your artwork. Upload it to an editing programme. With the help of the photo editor, bring your artwork to the photograph of the environment! Alternatively, you might paint your artwork directly onto a printout of your original photograph

**Alternative:** You can also hold a "design competition" in class - pick a common place or area, choose a few common topics and make all your designs based on that! After the assignments are finished, hold a meeting where everyone gets to explain their own design and comment on the design choices of others. Each pupil gets one vote; vote for the design you find most suitable and interesting for your location! The design doesn't have to look perfect or be finished, the creativity of the idea is the most important.

## Kuva 13 - Kuvakaappaus materiaalista

## 7 Oppimateriaalidemon arviointi

### 7.1 Asiantuntijaryhmän haastattelut

Oppimateriaalidemon valmistuttua lähdin toteuttamaan kehittämisprosessin toista sykliä, eli kasaamaan asiantuntijaryhmää sen arvioimiseksi. Olin lisännyt tarvekartoituskyselyyn kohdan, jossa vastaaja sai jättää halutessaan yhteystietonsa valmiin materiaalin arvioimiseksi. Lähetin haastattelukutsun (ks. liite 2a) näille henkilöille. Yhteystietonsa jättäneistä vastaajista neljä lähti mukaan varsinaiseen materiaalin arviointiin. Yksi opettaja vastasi lisäksi sähköpostiin ja oli jo osallistumassa, mutta vallitseva koronavirustilanne oli tuottanut lisätyötä eikä aika näin riittänyt. Neljän haastattelun pohjalta ilmeni jo kuitenkin hyviä korjaus- ja muutosehdotuksia materiaaliin, ja haastateltavien sekä siten aineiston määrä tuntui sopivalta. Lähetin oppimateriaalidemon tutustuttavaksi kaksikielisen opetuksen parissa toimivista opettajista koostuvalle asiantuntijaryhmälle. Osallistujat saivat aluksi selailla, tutkia ja käyttää materiaalia omalla ajallaan. Tämän jälkeen haastattelin jokaisen asiantuntijan erikseen. Pyrin ajoittamaan haastattelut marraskuun loppuun tai joulukuun alkuun, eli ennen joulun arviointikiireitä, ja tämä olikin varmasti toimiva ratkaisu. Haastateltavista 3 oli kuvataiteen opettajia ja yksi oli kuvataiteen- ja luokanopettaja. Kaikki opettajat opettivat kuvataiteen tunteja englanniksi. Yksi opetti kaksikielisen opetuksen oppilaita yläkoulussa ja lukiossa, yksi alakoulusta lukioon ja yksi alakoulussa. Yksi opettaja toimi IB-lukion kuvataiteen opettajana. Opettajat olivat opettaneet eri pituisia aikoja kaksikielistä kuvataidetta. Kaikki vastaajat olivat Etelä-Suomen kouluista, joissa kaksikielistä opetusta tarjotaan muuta maata enemmän. Haastateltavista 3 oli suomenkielisiä ja yksi englannin natiivipuhuja, jonka kanssa haastattelu käytiin englanniksi.

Haastattelujen kesto oli noin puoli tuntia. Yksi haastattelu toteutettiin haastateltavan toiveesta kahdessa osassa, ja yhteiskesto oli noin tunnin. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduna syvähaastatteluna, eli lähtökohtana toimivat kysymykset, mutta keskustelu sai edetä vapaampiin suuntiin (Leavy, 2017, s. 139). Tarkoituksena haastatteluissa oli saada tietoa siitä, mikä materiaalissa toimi, mihin kaivattaisiin vielä muutoksia ja mitä materiaalista sen demoversion perusteella puuttuu. Haastateltavat olivat lisäksi saaneet etukäteen materiaalin ohessa muutaman kysymyksen, joita olin pyytänyt pohtimaan materiaaliin tutustuessa.

Nämä alustavat kysymykset löytyvät tutkielman liitteestä 2b, joka on kopio asiantuntijaryhmälle lähetystä sähköpostista. Viestissä pyydettiin osallistujia myös täyttämään tutkimuslomake, joka löytyy tutkielman liitteestä 3. Alustavien kysymyksien lisäksi minulla oli valmiina tarkempia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä avuksi haastattelutilanteeseen. Nauhoitin ja litteroin haastattelut analyysiä varten. Numeroin haastateltavat satunnaisessa järjestyksessä, jotta minun olisi helpompaa analyysin yhteydessä palata haastattelutekstin pariin. Varsinainen haastattelujen analyysi tapahtui teemoittelun kautta.

Kävin ensiksi jokaisen litteroidun haastattelun läpi, ja värikoodasin yliviiwaustusseilla neljän kategorian mukaisia asioita haastattelun sisällä (kehut, puutteet ja korjaukset, lisäideat, muut huomiot). Lisäksi kirjoitin haastatteluista tekemiäni huomioita marginaaleihin. Käytyäni näin kerran läpi kunkin haastattelun, tutkin paperin uudelleen ja kirjasin ylös tärkeimmät huomiot, jotka olin merkinnyt edellisellä lukukerralla. Osa kirjasin omin sanoin, osaan kirjasin mukaan lainauksen siltä varalta, että haluaisin käyttää sitä gradutekstissä. Näitä lainauksia on hyödynnetty teemojen mukaan järjestetyissä osioissa tämän alaluvun sisällä. Kirjattuani ylös neljän kategorian mukaiset huomiot, ryhmittelin näitä vielä tarkemmin alakategorioihin, joiden pohjalta alkoivat hahmottua melko selkeästi materiaalin toimivimmat puolet ja tärkeimmät korjausehdotukset. Kehut jakautuivat kategorioihin selkeys/helppous, OPSin tavoitteet, kielen taso, inspiraatio/merkitys, monipuolisuus, joustavuus ja muut. Puutteet ja korjaukset sisälsivät kategoriat epäselvyys, taitto, tehtävien vaikeus/abstraktius ja puuttuvat aiheet. Muut huomiot koostuivat ajan ja resurssien puutteesta, materiaaleista, eriyttämisestä, käyttötarkoituksesta, alakoulun opettajista ja opettajan kielitaidosta. Lisäideat-kategorian sisällä olevat huomiot oli vaikea jakaa, sillä ne olivat monipuolisia ja monen tyyppisiä. Tämän kategorian jätin siis jakamatta alakategorioihin. Näiden kategorioiden ja alakategorioiden pohjalta olen nostanut esille tärkeimpiä seikkoja materiaaliin liittyen ja ryhmitellyt niitä uudelleen selkeämmiksi teemoiksi. Käyn seuraavissa kappaleissa läpi näitä esille nousseita teemoja. Lainauksien perässä olevat numerot ovat haastateltaville litteroinnin yhteydessä satunnaisessa järjestyksessä annetut numerot. Olen pitänyt numerot mukana aineiston avaamisessa, jotta aineiston monipuolinen hyödyntäminen olisi lukijalle selkeää. Pohdin lisäksi analyysin yhteydessä, mitä muutoksia materiaaliin tulisi tehdä, jotta se vastaisi paremmin asiantuntijaryhmän ajatuksia.

## 7.2 Onnistumisia materiaalissa

Asiantuntijaryhmän esille tuomista seikoista yleisin oli materiaalin selkeys ja helppous. Jokainen haastateltava toi esille materiaalin selkeän rakenteen. Materiaalin käyttö oli haastateltavien mielestä helppoa, ja siihen pääsi sisälle lyhyelläkin tutustumisella. Kaksi haastateltavaa (1 ja 3) nosti esille asiasanalistat (*key terms*) lukujen alussa, jotka heidän mielestään selkiyttivät materiaalia ja aiheita hyvin. Haastateltava 1 kehui lisäksi tummennettuja pääsanoja tekstin sisällä, jotka hänen mukaansa helpottavat tekstin hahmottamista. Selkeyteen ja materiaalin hahmottamiseen liittyvät vaikeudet liittyivät lähinnä kaksikielisen opetuksen teoreettiseen tietoon. Haastateltavalle 1 luvun alussa esiintyvät numeroinnit eli opetussuunnitelman tavoitteisiin viittaavat O1, O2 ja niin edelleen olivat epäselvät. Tämä johtunee siitä, että suomenkielisessä opetussuunnitelmassa, jota opettajat useimmiten käyttävät, on tavoitteet merkitty kirjaimella T. Englanninkielistä opetussuunnitelmaa, jossa tavoitteet ovat merkitty kirjaimella O (*objective*) ei ole esimerkiksi verkossa saatavilla, joten se on varmasti opettajille vieraampi. Toinen hankaluus liittyi materiaalissa käytettyyn *CLIL*-termiin, joka oli haastateltavalle 3 entuudestaan tuntematon. Pohdinkin, että oppimateriaalidemossa kannattaisi muuttaa *CLIL*-termi termiksi *bilingual education*, jota käytetään englanninkielisessä opetussuunnitelmassa. *CLIL* on vakiintunut kansainvälisessä kontekstissa tarkoittamaan kaksikielistä opetusta, ja olen siksi valinnut sen englanninkieliseen materiaaliin. Kansainvälisestä statuksesta huolimatta *CLIL*-termi ei kuitenkaan ole Suomessa käytetty virallinen termi. Erityistä kiitosta sai materiaalin luominen verkkomuotoon, joka mahdollistaa materiaalin uudistamisen ja päivittämisen, sekä portfolio-osuuden ottaminen mukaan materiaaliin. Nämä olivat molemmat seikkoja, jotka nousivat esille tarvekartoituskyselyssä, ja näiden tärkeys oli siis etukäteen tiedossa. Oli kuitenkin hyvä kuulla vielä oppimateriaalidemon valmistuttua, että valinnat ovat olleet onnistuneita.

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt oli materiaalissa asiantuntijaryhmän mielestä hyvin saavutettu. Jokainen haastateltava nosti opetussuunnitelman mukaisuuden esille ilman erillistä kysymystä aiheesta. Tämä oli itselleni erityisen tärkeä tavoite oppimateriaalidemoa laatiessa, ja olinkin tyytyväinen kyseisen tavoitteen onnistumiseen. Haasteena kuvataiteen opetuksessa on sekä ajan että resurssien puute. Tämä kävi ilmi asiantuntijaryhmän haastatteluista, joissa kolme neljästä haastateltavasta toi esille jonkin tähän kategoriaan liittyvän haasteen. Koska näistä haasteista tai puutteista ei erikseen kysytty haastattelussa, eivätkä ne olleet arvioinnin kohteena, voidaan niiden esille nostamista pitää

erityisen tärkeänä. Kaksi opettajista mainitsi kuvataiteen opetuksen vähäisyyden. Erään haastateltavan mukaan opetussuunnitelman tavoitteet on vaikea saada mahdutettua seitsemännen luokan pakolliseen kuvataiteeseen. Kaksi haastateltavaa toi esille materiaalien ja tekniikoiden tuottamat haasteet. Haastateltavan 1 mukaan esimerkiksi öljyväri olisi mainio tekniikka, mutta sen harjoitteluun ei ole aikaa seitsemännen luokan kuvataiteen aikana. Haastateltava 4 kertoi, miten koulussa ei ole esimerkiksi pimiötä, prässää tai keramiikkauunia, mikä rajoittaa huomattavasti käytössä olevia tekniikoita. Valmiiksi asti saattamissani luvuissa oppimateriaalidemossa ei ole juuri mitään tekniikoita, jotka vaatisivat erityisiä tiloja. Keramiikkaa ja grafiikkaa oli kuitenkin tarkoitus tuoda mukaan materiaaliin. Materiaalin jatkokehittämisessä tulee huomioida se, että tehtäville on tarjolla vaihtoehtoja, jotka vaativat vähemmän erikoistarpeita. Esimerkiksi keramiikan tehtävälle hyvänä uunittomana vaihtoehtona voi toimia muovailumassa, joka kovettuu ilman avulla. Oppimateriaalin tulee olla myös siten joustava, että osan tehtävistä voi jättää ajanpuutteen vuoksi pois, ja materiaali vastaa silti opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tavoitteet tulee siis pyrkiä sisällyttämään jokaiseen erilliseen osioon.

Materiaalin sisällön ja rakenteen lisäksi asiantuntijaryhmä koki kielen tason sopivana. Kaikki kolme aihetta kommentoinutta haastateltavaa oli sitä mieltä, että kieli on ikätason mukaista ja sopivan haastavaa. Mortonin (2013) tutkimuksessa kielen sopivuutta ikätasolle pidettiin erittäin tärkeänä materiaalin piirteenä. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan materiaaleissa käytetyn kielen tulisi vastata sekä oppilaiden ikätasoa että ajattelun ja kielitaidon tasoa. (Morton, 2013, s. 126). Tämän vuoksi kielen sopivuus oli itselleni erityisen tärkeässä roolissa oppimateriaalidemoa luodessa. Haastattelujen perusteella olen kuitenkin onnistunut erittäin hyvin tuomaan materiaalin kielen kohderyhmää ajatellen sopivalle tasolle. Eräs haastateltava kommentoi kielen tasoa seuraavasti: *“It’s in that area of kind of an optimal challenge for the students where, where the language is not too easy, but it’s, but it’s not you know, something that you would need to get a dictionary out for.”* (2). Olen siis selvästi onnistunut tuomaan oppimateriaalidemon kielen sopivalle tasolle sekä ikäluokan että haastavuuden suhteen. Lisäksi materiaali sai kehuja tekstin ja ohjeistuksien määrästä, joka koettiin tasapainoisena ja perusteltuna. Kieli on usein kaksikielisiä ryhmiä opettaville aineenopettajille haastavaa. Erityisen haasteellista kaksikielisestä opetuksesta tekee opettajan oma kielitaito. Yksi haastateltava toi esille sen, miten opettajien englanninkielinen kuvataiteen sanasto saattaa olla vajavaista, ja siksi materiaalista on hyötyä. Hän kertoi myös itse käyttävänsä välillä suomea oppilaiden kanssa toimiessaan, sillä kokee saavansa



asian sanottua paremmin suomen kielellä. Hän kommentoi asiaa sanomalla *”niil on se kieli-taito oppilail niin huiman hyvä, et tavallaan välil on sit hassuu et mä leikin kaksikielistä, koska jos mä en saa sitä asiaani sanottuu niin hyvin englanniks ku suomeks niin sillon mä en nää tarvetta sille.”* (4).

Kaksi haastateltavaa toi keskustelussa esille sen, miten kuvataiteen opetuksen sisältöjä joutuu usein käytännössä eriyttämään opetusryhmien mukaan. Koska sisällöt eivät pysy samana jokaisen ryhmän kanssa, materiaalin on hyvä joustaa opettajan tarpeiden mukaan. Materiaalin laajuus koettiin hyvänä, ja laajemmallekin materiaalille olisi mahdollisesti käyttöä. Yksi haastateltavista kuvasi asiaa seuraavasti: *”Se ei haittaa vaikka täs olis niinku laajemmin näit juttuja, kun mitä ehtii tekemään, koska sit joku opettajahan niinku, nappaa sieltä niitä mitä painottaa ja mitä ikään ku jää sit sinne valinnaiseen”* (1). Materiaalia pidettiin monipuolisena, ja haastateltavien mielestä oli hyvä, miten siinä käsitellään myös vähemmän perinteisiä aiheita. Vähemmän tunnetut, kiinnostavat taiteilijaesimerkit saivat lisäksi kiitosta yhdeltä vastaajalta. Kaksi haastateltavaa painotti materiaalin joustavuutta ja sitä, miten sitä on helppo laajentaa tai supistaa opetusryhmän mukaan. Joidenkin tehtävien suhteen haastateltavat toivoivat tarkempia ohjeistuksia. Osa tehtävistä koettiin hieman yleisluontoisiksi ja siten vaikeasti lähestyttäviksi. Erityisesti *think*-tehtävien suhteen yksi vastaaja koki, että ohjeistusta voisi tarkentaa tai pitää keskustelut enemmän opettajajohtoisina, jolloin oppilaat lähtisivät kenties helpommin mukaan keskustelutehtäviin. *Think*-tehtäviin tulisikin miettiä apukysymyksiä tai johdattelevia keskustelunaiheita materiaalin jatkokehittelyn yhteydessä.

Materiaalille löydettiin useita erilaisia käyttötarkoituksia sekä alkuperäisen idean mukaisessa pakollisessa kuvataiteessa, yläkoulun valinnaisissa ryhmissä, että muissa yhteyksissä. Alakoulun opettajana toimiva haastateltava oli tehnyt piste ja viiva -kokonaisuuden materiaalista neljäsluokkalaisten kaksikielisen opetuksen oppilaiden kanssa, jotka olivat pitäneet materiaalista ja tehtävistä. Kokonaisuus oli ollut toimiva kohderyhmän ulkopuolisten alakoulun oppilaiden kanssa. Myös toinen vastaaja kertoi, että erityisesti luokanopettajilla saattaa olla vaikeuksia opettaa opetussuunnitelman mukaista kuvataidetta, jolloin materiaalista saattaisi olla heille hyötyä. Eräässä koulussa kaivattiin materiaalia, jonka avulla voisi konkretisoida suomalaista opetussuunnitelmaa kansainvälisille vieraille. Olin jo itse prosessin aikana pohtinut, miten materiaalia voitaisiin hyödyntää esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen oppilaiden opetuksessa tai muiden ikäryhmien kanssa toimiessa. En kuitenkaan ollut aja-

tellut esimerkiksi sitä, miten luokanopettajat joutuvat kehittämään kuvataiteen tehtäviä ilman sen suurempaa oppiaineen osaamista. Mikäli jatkokehittän tai mahdollisesti julkaisen materiaalia, voisikin olla hyvä miettiä ja tuoda ilmi, mihin kaikkiin käyttötarkoituksiin sitä voidaan soveltaa.

### 7.3 Muutokset ja lisäykset materiaaliin

Asiantuntijaryhmän näkemyksien mukaan materiaalin perusrakenne oli toimiva, tekstit selkeitä ja kuvat toimivia. Suuria puutteita tai suoraan esitettyjä muutosehdotuksia ei ollut kovin monia. Haastattelujen pohjalta kuitenkin nousi esille joitakin teemoja ja aiheita, joita materiaaliin voitaisiin vielä tuoda lisää sen monipuolisuuden takaamiseksi. Oppimateriaalidemon valmiista luvuista taidehistoriaan keskittynyt osio sisälsi eniten mahdollisia puutteita. Yhden haastateltavan mukaan osio oli hieman turhan laaja, sillä englanninkielistä tekstiä taidehistoriasta löytyy jo valmiiksi paljon. Toinen haastateltava toi esille painotuksen länsimaiseen taiteeseen. Hänen mukaansa tekstissä tulisi painottaa vielä enemmän ja selkeämmin sen keskittymistä ainoastaan länsimaiseen taiteeseen, ja tuoda mukaan ei-länsimaiseen taiteeseen keskittyvä osio. Tähän osioon voisi lisätä esimerkiksi kuvallisen tehtävän, jota haastateltava ideoi jo haastattelun aikana:

*”sitte siihen vois liittää jonkun sentyyppisen tehtävän et sitte kannustais oppilaita sitten niinku, tai et vois antaa vaikka vähän vaihtoehtoja et vaikka joku Japanin taide ja, ja tota, Kiinan taide ja Intian taide ja näin pois päin et sitte niinku oppilas vois sitte, tai et antais semmosen vaihtoehdon mitä oppilas vois sitte niinku itse – tai vois itse miettiä eti mitä vähän sitte tutkis ja jotain tehtävänpoikasta siihen sit kehitellä” (3).*

Jäin itse pohtimaan, että tämän tyyppinen eri kulttuureja tutkiva tehtävä noudattaisi todella selkeästi ja hyvin 4C:n mallia, jonka sisällöt toteutuisivat kaikki tämän yhden tehtävän tai tehtäväkokonaisuuden sisällä. Malliin liittyvä kulttuurinen osaaminen liittyy erityisesti ilmiöiden tutkimiseen eri kulttuurien sisällä ja siten yhteneväisyyksien ja erojen hahmottamiseen (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 55). Esimerkiksi eri maiden tai maanosien taidekäsityksien tutkiminen vastaisi erityisen hyvin tähän tarpeeseen. Jatkokehittelyn yhteydessä teeman ja siihen liittyvän tehtävän kehittely ovat siis tärkeässä roolissa. Ei-länsimaista taidetta ja taidekäsityksiä voisi pyrkiä lisäämään myös muiden teemojen ja tehtävien oheen, jotta kulttuurien välisyys korostuisi yhä enemmän materiaalissa.

Taidekäsitykset ja niiden pohdinta tuntuivat muutenkin olevan kentällä toimiville opettajille tärkeitä. Kaksi haastateltavaa (3 ja 4) toi esille erilaiset taidekäsitykset, kun keskusteltiin materiaaliin tehtävistä lisäyksistä. Vaikka taidekäsityksiä ja erilaisia taidemuotoja käsitelään valmiina olevassa oppimateriaalidemossa jo jonkin verran, olisi vastaajien mielestä tärkeää tuoda näitä esille vielä tarkemmin. Eräs haastateltava kaipasi alkuun kappaletta, jossa käytäisiin lyhyesti läpi erilaisia taidekäsityksiä ja esiteltäisiin visuaalista kulttuuria ja taidetta. *”Haluaisin niinku opetuksen alottaa sillä et jotenki niinku yleisellä tasolla puhuttais visuaalisuudesta, kulttuurista ja siitä et mitä se termi ylipäänsä tarkoittaa ja siitä et miten tämmönen kaikenlainen visuaalisuus on koko ajan läsnä meidän elämässä.”* (3). Toinenkin haastateltava piti tärkeänä erilaisten taidekäsityksien avaamista ja toi esille sen, miten näitä ei juuri käsitellä valmiissa englanninkielisessä materiaalissa: *”...vaikka mikä on tekstitaitteen, mediataiteen, tai joitain niinku tällasen julkisen taiteen uusia monumentteja tai näin et, ne on ehkä sellasia mist meil on ollu vaikeuksii löytää materiaalii”* (4). Pohdin näiden vastauksien perusteella sitä, että materiaaliin voisi luoda kokonaan uuden ykkösluvun, jossa käytäisiin läpi hyvin yleispäteviä taiteeseen liittyviä asioita tekstien ja pienten tutustumistehtävien kautta. Uuteen aloituslukuun sopisivat lisäksi yhden haastateltavan esille tuomat ajatukset työskentelymateriaaleista, työturvallisuudesta ja kestävästä kehityksestä. Haastateltava 1 toivoi, että oppimateriaalissa käytäisiin läpi esimerkiksi ekologisia tapoja tehdä taidetta. Hän toi esille ongelmallisena erityisesti akryylivärit, jotka ovat muovipohjaisia eivätkä siten erityisen ekologisia. Haastateltava 1 kertoi, että pyrkii itse luokassaan käyttämään akryyliä kanssa paletteina esimerkiksi rahkapurkkien kansia, jotta paletteja ei tarvitse pestä eikä akryyliväreistä päätyisi mikromuoveja viemäriin. Itselleni ekologinen tekeminen on tärkeää, joten päätin liittää työskentelyohjeistuksia ja ekologisia materiaaleja uuteen ensimmäiseen lukuun. Muita esille nousseita kehitysehdotuksia olin jo ehtinyt itsekkin pohtia. Esimerkiksi haastateltava 2 toivoi videoesimerkkien liittämistä materiaaliin, mikä oli itsellänikin alkuperäisenä ajatuksena, mutta karsiutui pois ajanpuutteen vuoksi. Haastateltava 2 toivoi lisäksi omien kiinnostuksen kohteidensa vuoksi performanssitaidetta julkisen taiteen yhteyteen, mutta toi samalla ilmi, ettei aihe ole välttämätön.

Asiantuntijaryhmän haastattelujen pohjalta lähdin pohtimaan, minkälaisia muutoksia oppimateriaaliin tulisi tehdä. Koska kyseessä on pro gradu -tutkielma ja käytettävissä oleva aika on siten rajallinen, en toteuttanut näitä muutoksia käytännössä. Olen kuitenkin pohtinut perusteellisesti sitä, miten ja minkälaisia muutoksia materiaaliin tulisi tehdä, ja miten ne pa-

rantaisivat materiaalin sisältöä ja käytettävyyttä. Käyn vielä tässä kappaleessa läpi materiaalin seuraavan kehitysvaiheen tärkeimmät aihepiirit, ja pohdin niiden merkitystä kaksikielisen kuvataideopetuksen piirissä. Selkeästi tärkeimmäksi muutokseksi nousi uuden ”aloitusluvun” tai ensimmäisen luvun tarve. Luvussa käytäisiin läpi erilaisia taidekäsityksiä, pohdittaisiin klassista ”mitä on taide” -kysymystä ja tutustuttaisiin siihen, mitä visuaalinen kulttuuri sisältää. Tällä yleiskatsauksella saataisiin luotua pohjaa oppilaiden taiteen ymmärrykselle ja rakennettua yleiskuvaa siitä, mitä taiteen kenttään kuuluu. Tähän erilaisia taidekäsityksiä ja visuaalista kulttuuria pohtivaan ensimmäiseen lukuun olisi hyvä liittää useampi pohdintatehtävä, joissa oppilaat saisivat alkuun itse miettiä omaa taidekäsitystään ja omassa ympäristössään ja elinpiirissään näkyvää visuaalista kulttuuria. Pohdin lisäksi, että lukuun olisi mahdollista liittää joitain lyhyitä kuvallisia tehtäviä, joiden avulla voitaisiin pohtia erilaisia taiteen tekemisen tapoja. Alustavan pohdinnan lisäksi luvun sisälle kannattaisi sisällyttää konkreettisia työskentelyohjeita, kuten ohjeistus maalipalettien ja siveltimien puhdistuksesta, pöytien suojaamisesta ja niin edelleen. Näitä ohjeita ei välttämättä tarvitsisi käydä tarkasti läpi, mutta niihin voitaisiin tarvittaessa palata lukuvuoden aikana. Lisäksi tässä osiossa voisi mainita erilaisten myrkyttömien materiaalien käytöstä ja esitellä muita vaihtoehtoisia materiaaleja kuten luonnonmateriaaleja tai kotoa löytyviä tarvikkeita.

Uuden ensimmäisen luvun lisäksi materiaaliin tulisi tehdä muutamia pieniä muutoksia ja laajennuksia. Materiaalissa näkyvää termistöä, kuten opetussuunnitelman tavoitteiden koodoja, tulisi selkiyttää niin, että ne olisivat varmasti selkeät sekä oppilaille että opettajalle. Lisäksi oppimateriaalidemossa käytetty termi *CLIL* tulisi vaihtaa opetussuunnitelmassa käytettyyn, vaikka muutoin kenties harvinaisempaan termiin *bilingual education*. Oppimateriaalidemoa varten valmiiksi on tehty vain joitakin osioita kutakin lukua varten, joten suuressa osassa jatkokehittelyä on keskeneräisten lukujen viimeistely sekä tekstien ja tehtävien kehittäminen näitä varten. Olemassa oleviin lukuihin lisäyksenä tulisi olla lähinnä maailman taiteen näkökulman painottaminen sekä performanssitäiteeseen liittyvän osion lisääminen sille sopivaan paikkaan. Kaikkiin lukuihin on valmiina runko, joista osa sisältää jo alustavia tehtäviä ja ideoita teksteihin. Vaikeimpana itselleni koen ryhmätyön ohjeistukseen liittyvän luvun, sillä minulla ei ole vielä paljoa kokemusta ryhmätöiden ohjaamisesta tai niihin liittyvistä haasteista. Kyseistä lukua varten kannattaakin varmasti kysyä uudelleen apua asiantuntijoilta tai turvautua aiheeseen liittyvään teoriakirjallisuuteen. Mikäli jatkokehittämisen materiaalia eteenpäin, tulen varmasti olemaan yhteydessä oppimateriaalidemon arviointiin osallistu-

neisiin opettajiin ja mahdollisesti muihinkin kentällä toimiviin henkilöihin, jotta saan materiaalista mahdollisimman toimivan ja tarkoituksenmukaisen. Materiaalin visuaalista puolta tulee lisäksi hioa, tosin tämä on pitkälti kiinni materiaalin alustasta ja sen muokattavuudesta. Erityisen kiinnostavaa olisi lisätä materiaaliin tutoriaalivideoita ja videoesimerkkejä, jotka kuuluivat alkuperäiseen suunnitelmaan.

#### 7.4 Inspiraatio ja materiaalin merkitys

Kiinnostavaa oli kuulla useammalta haastateltavalta, miten materiaali innosti ja inspiroi. Olin itse lähestynyt materiaalia hyvin käytännönläheisestä näkökulmasta, ja tarkoituksenani oli lähinnä vastata selkeään materiaalien puutteeseen. Haastateltavat toivat kuitenkin esille, miten tämänkaltaisen materiaalin olemassaolo on erityisen tärkeää kaksikielisen kuvataideopetuksen kannalta. Suomalaiseen opetussuunnitelmaan pohjautuvaa englanninkielistä materiaalia ei ole ollut olemassa, ja sille on ollut suuri tarve. Valmis materiaali selkiyttää kuvataiteen merkitystä myös oppilaille. Eräs haastateltava toi asian esille näin: *”Et tavallaan jos oppilaanki kans käy sitä sivustoo läpi niin, et he näkee et vaik meil ei oo käytös niinku oppikirjaa siel oppitunneilla, et hei et kyl se asia on tääl niinku jäsenneilynä ja täs on taustalla niinku ihan ne teorial et miks me näin opetetaan”* (4). Vastauksesta ilmenee teorian ja ”virallisen tiedon” merkitys. Koulumaailmassa arvostetaan usein tieteellisempiä aineita, ja kuvataiteen sanoittaminen oppimateriaalin muotoon tuo sen merkitystä näkyviin oppilaille. Eräs haastateltava kiteytti materiaalin merkityksen hyvin:

*”Ylipäänsä tällasen materiaalin olemassaolo, niin aattelen et se on tosi tärkeetä, koska Suomessa alkaa olla jo ihan tosi monessa paikassa tämmöstä niinku englannin kielellä tapahtuvaa suomalaisen opetussuunnitelman mukaista opetusta mutta kuitenkin niinku nää, opetusmateriaalit ei välttämättä oo ollenkaan niinku suomalaisen OPSin mukaisia vaan sitte käytetään soveltaen jotain ulkomaalaisia materiaaleja ja siitä tulee ongelmia.”* (3.)

Haastateltava 2 oli käynyt oppilaidensa kanssa läpi piste ja viiva -osion. Oppilaat olivat pitäneet materiaalista erittäin paljon, ja olivat innostuneet tehtävistä. Myös toinen haastateltava oli aikeissa testata materiaalia opetusryhmän kanssa, mutta ryhmän opetus ei ehtinyt alkaa ennen haastattelua. Yksi haastateltava kertoi lisäksi ottavansa portfolio-osion käyttöön useamman ryhmän kanssa, sillä se oli hänen mielestään erityisen toimiva. Haastateltavista ainut, joka ei kertonut itse käyttäneensä tai käyttävänsä materiaalia, opettaa tällä hetkellä IB-luki-ossa, johon materiaali ei sellaisenaan sovellu. Materiaali on siis inspiroinut opettajia, ja sitä

on hyödynnetty käytännön opetuksessa. Yksi haastateltava painotti sitä, miten materiaalin linkit ovat hyödyllisiä ja kiinnostavia, ja miten niitä voi helposti hyödyntää opetuksessa. Oppimateriaalidemon tekijänä oli erityisen hienoa huomata, miten jokainen haastateltava toi jossakin vaiheessa haastattelua omatoimisesti esille materiaalin julkaisun. Haastateltavien mukaan kysyntää oppimateriaalidemon kaltaiselle valmiille materiaalille olisi varmasti. Esimerkiksi erään haastateltavan mukaan materiaali kannattaisi julkaista *”ehottomasti, koska, koska niinku tällanen valtava työ ja sitte ku mä itekki tästä nään tän potentiaalin ja sen mitä tää ittellä aiheuttaa jo henkisellä tasolla ihan ni tulee semmonen niinku että vau”* (1).

## 8 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani on ollut kehittämistutkimus, jonka pyrkimyksenä on ollut rakentaa oppimateriaalidemo seitsemännen luokan kaksikieliseen kuvataideopetukseen. Koska suomalaisen opetussuunnitelmaan perustuvaa kaksikielisen opetuksen materiaalia ei ole entuudestaan ollut olemassa, on pro gradu -tutkielman osalta ollut rakennettava ja sovellettava tietoa itse. Kaksikielinen opetus ja sen tutkimus painottuvat erityisesti matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin, ja tutkimusta kuvataiteeseen tai muihin taito- ja taideaineisiin liittyen on erittäin vähän. Kaksikielisen kuvataiteen oppimateriaalin luominen on siis potentiaalinen askel eteenpäin kuvataiteen tuomisessa kaksikielisen opetuksen kenttään. Asiantuntijaryhmän haastatteluista nousi hyvin esille se, miten tärkeäksi kentällä toimivat opettajat kokevat kaksikieliseen kuvataideopetukseen liittyvän tutkimuksen. Vielä toistaiseksi marginaalissa oleva ilmiö nousee merkitykselliseksi, kun se huomioidaan tutkimuskentällä. Oma pro gradu -tutkielmani on hyvin pieni osa tätä, mutta mahdollisesti julkaistavan kehittämistuotoksen myötä kaksikielisen kuvataideopetuksen potentiaali on mahdollista tuoda laajemmin esille. Vaikka kaksikielistä kuvataideopetusta on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän, olisi sillä paljon annettavaa kaksikieliselle opetukselle ja oppilaille. Kuvataide tarjoaa mahdollisuuksia luovaan kielenkäyttöön ja monipuoliseen kielelliseen vuorovaikutukseen. Ainekohtainen kieli eroaa juuri matemaattis-luonnontieteellisten alojen kielenkäytöstä, jolloin kohdekielellä tarjottu kuvataideopetus monipuolistaisi oppilaiden kielellistä osaamista. Kuvataiteen tunneilla kieltä on mahdollista käyttää vapaammin, ja keskusteluun osallistuminen on rohkaistavaa. Kuvataiteen opetuksessa kaksikielisen opetuksen mallit, kuten 4C:n malli ja tuettu oppiminen, on helppo ottaa mukaan ja soveltaa aineeseen sopivaksi. 4C:n mallin sisällöistä erityisesti kulttuuri on sellainen, joka jää helposti joissakin aineissa hyödyntämättä (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s. 55). Kuvataiteessa se on kuitenkin luonnollinen osa opetusta. Toisaalta kuvataiteen nostaminen kaksikielisen opetuksen tutkimuksen piiriin matemaattis-luonnontieteellisten alojen rinnalle tuo uskottavuutta oppiaineelle sinänsä. Olisikin tärkeää, että kuvataiteen opetusta tutkittaisiin monista lähtökohdista käsin. Asiantuntijaryhmän haastatteluissa ilmeni se, miten jo uutta näkökulmaa hyödyntävä pro gradu -tutkielma osaltaan nostaa oppiaineen arvoa.

Valitsin pro gradu -tutkielmani pääasialliseksi menetelmäksi kehittämistutkimuksen, jota yhdistelin omien tarpeideni mukaan taideperustaiseen toimintatutkimukseen ja erityisesti muotoilututkimukseen. Pyrkimyksenä oli luoda tutkielman aikana toimiva oppimateriaalidemo, jonka valmistumisessa hyödynnettäisiin kentällä toimivien opettajien asiantuntijuutta. Tutkielma eteni kahden kehittämisprosessin syklin verran. Valitsemani menetelmä soveltui hyvin tutkielman aiheeseen ja sen tavoitteisiin. Kehittämistutkimus oli minulle entuudestaan tuntematon menetelmä, johon tuli tutkielman aikana perehdyttyä syvällisesti. Halusin tuoda tutkielman menetelmiin mukaan taideperustaisuutta, sillä lopputuloksena syntyvä oppimateriaali olisi ainakin teoreettisella tasolla verrattavissa tutkielman taiteelliseen osioon. Taideperustaisuutta olisi kuitenkin voinut tuoda tutkielmaan vielä enemmän, sillä nykyisellään se jäi hieman uupumaan tutkielmasta. Vaikka tutkielman ohessa syntynyt kehittäistuotos eli oppimateriaalidemo vastaa alkuperäisen suunnitelmani mukaisesti taiteellista osiota, olisi taideperustaisia menetelmiä voinut hyödyntää tarkemmin esimerkiksi aineistonkeruun yhteydessä. Kuvallinen tekeminen esimerkiksi osallistavan työpajatoiminnan kautta olisi ollut kiinnostavaa. Jäin pohtimaan, että esimerkiksi kaksikielisen opetuksen luokkien kanssa olisi voinut toteuttaa taidetyöpajoja, joista olisi kerätty tietoa oppilaiden omasta taiteellisesta tekemisestä ja sovellettu tätä oppimateriaalidemon sisällöissä. Toisaalta tämä tutkielman vaihe olisi sijoittunut kriittisesti korona-aikaan, ja olisi todennäköisesti jouduttu jättämään olosuhteiden pakosta pois. Mikäli jatkan materiaalin kehittämistä, olisi tärkeää saada oppilaita prosessiin mukaan.

Alkuvaiheessa tutustuin teoriakirjallisuuteen, jonka pohjalta lähdin pohtimaan toimivimpia ratkaisuja materiaalin kehittämiseen. Tarvekartoitusta varten tilasin kaksi kaksikielisen kuvataideopetuksen oppikirjaa, joista toinen on peräisin Alankomaista ja toinen Espanjasta. Näiden kaksikielisen kuvataideopetuksen kirjojen tarkoituksena oli tutustua siihen, miten kaksikielisen opetuksen periaatteita on hyödynnetty aiemmin kuvataiteen materiaaleissa. Oppikirjojen sisällönanalyysin avulla sain tarkemman kuvan siitä, miltä kaksikielisen opetuksen materiaalit yleensä näyttävät ja miten niissä on sovellettu kaksikieliseen opetukseen liittyvää teoriaa. Sisällönanalyysi jäi tutkielmassa melko pintapuoliseksi, mutta sen pääasiallisena tarkoituksena olikin saada yleiskuvaa teorian soveltamisesta käytäntöön. Syvällisempi sisällönanalyysi ei olisi todennäköisesti tuonut uutta relevanttia tietoa tarvekartoitukseen. Sisällönanalyysin ja teoriakirjallisuuden tuntemuksen pohjalta minun oli helppo siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Jotta oppimateriaali olisi mahdollisimman tarkoituksenmukainen, halusin saada kentällä toimivilta opettajilta mielipiteitä siitä, minkälainen hyvä materiaali



olisi ja mitä siltä kaivattaisiin. Odotin saavani kyselyyn melko vähän vastaajia, sillä aieman kandidaatintutkielmani pohjalta kaksikielistä kuvataideopetusta on toistaiseksi Suomessa melko vähän. Vastaajia oli kuitenkin olosuhteisiin nähden runsaasti, ja sainkin kyselyn pohjalta arvokasta tietoa siitä, mitä materiaaliin kaivattaisiin. Onnistuin mielestäni melko hyvin kysymyksenasetteluissa, ja keräämäni tieto olikin oppimateriaalidemoa ajatellen hyödyllistä. Muutama taustakysymys kyselyssä oli hieman turhia, mutta kokonaisuutena kysely oli erittäin onnistunut ja toimiva ratkaisu. Mikäli tutkielmaan olisi kaivattu laajempaa tarvekartoitusta, olisi kyselyä voinut jakaa kuvataideopettajien lisäksi muille kaksikielisen opetuksen parissa toimiville henkilöille tai kuvataideopettajille, jotka opettavat tavallisia suomen- tai ruotsinkielisiä ryhmiä. Tässäkin tapauksessa olisi toki ollut hyvin mahdollista, että muiden vastaajien määrä olisi jäänyt vähäiseksi. Kaksikielinen kuvataideopetus on kohtalaisen pienimuotoista, ja esimerkiksi sosiaalisen median sivustojen perusteella sen parissa toimivien opettajien keskuudessa on tietynlaista solidaarisuutta, jolloin kyseisestä joukosta on helpompaa löytää halukkaita osallistujia pro gradu -tutkielmaan. Otannassa oli lisäksi maantieteellistä valintaharhaa, sillä esimerkiksi kaikki neljä haastatteluun osallistunutta asiantuntijaryhmän jäsentä olivat Etelä-Suomen kouluista. Kaksikielistä opetusta on tarjolla koko Suomen alueella, joskaan kuvataiteen osalta ei löydy tilastollista tietoa. Tarvekartoituskyselyn osallistujat eivät ilmoittaneet kyselyssä paikkakuntaansa, joskin vastaajien sähköpostiosoitteista on pääteltävissä samankaltaista painotusta.

Oppimateriaalidemon varsinainen kehittäminen oli melko pitkä prosessi. Halusin varmistaa, että materiaali toimisi sujuvasti suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, vastaisi kaksikielisen opetuksen materiaaleille asetettuja vaatimuksia ja olisi linjassa kentällä toimivien opettajien toiveiden kanssa. Oppimateriaalidemoa valmistaessa oli siis useita erillisiä muotteja, joihin se tuli saada sopimaan. Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu suurelta osin samoille oppimiskäsityksille kuin kaksikielinen opetus, mikä helpotti esimerkiksi 4C:n mallin integrointia materiaalin suunnitteluun. Opettajille suunnatusta kyselystä tärkeintä antia oli teemoihin ja tekniikkoihin liittyvä pohdinta. Erityisesti Likert-asteikolla arvioitujen teemojen, aiheiden ja tekniikoiden tärkeydet sekä opettajien omat lisäykset olivat hyödyllisiä materiaalin kehittämisessä. Teemoja ja tekniikoita ei ole opetussuunnitelmassa tarkemmin eritelty, joten niiden mahdollistaminen opetussuunnitelman vaatimuksiin ei ollut erityisen haastavaa. Vaikka oppimateriaalidemon taustalla vaikuttavat mallit ja tavoitteet osuivat yksiin jopa paremmin kuin olisin ajatellut, tuli materiaalia tehdessä kes-

kittyä pohtimaan näitä syvällisesti. Käytin erityisesti aikaa toimivien kokonaisuuksien rakentamiseen, koska halusin oppimateriaalin olevan lisäksi linjassa tässä tutkielmassa hyödyntämieni taustateorioiden kanssa. Tärkeää oli luoda materiaalista käytännössä toimiva ja tarkoituksenmukainen, eli kohderyhmälle sopiva ja kiinnostava. Materiaalin luomisen yhteydessä olen perehtynyt erityisen tarkasti sekä kaksikielisen opetuksen suunnittelumalleihin että suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, ja olen kehittynyt erilaisten oppimiskokonaisuuksien ja tehtävien laatimisessa huomattavasti.

Tutkielman aikana jouduin pohtimaan esimerkiksi tekijänoikeuskysymyksiä. En ollut etukäteen ajatellut niiden olevan erityisen tärkeitä tutkielman kannalta. Oppimateriaalidemoa laatiessani jouduin kuitenkin pohtimaan, miten saisin erilaiset taiteen kuvat osaksi materiaalia rikkomatta tekijänoikeutta. Vanhempien teosten osalta ratkaisu oli melko helppo, sillä monia taidekuvia löytyy esimerkiksi Wikimedia Commonsin sivuilta ja suomalaisten teosten osalta Kansallisgalleriasta tekijänoikeusvapaina kuvina. Koska tekijänoikeudellinen suoja-aika on yleensä 70 vuotta tekijän kuoleman jälkeen, ovat käytännössä lähes kaikki 1900-luvun teokset vielä tekijänoikeudella suojattuja. Pohdin melko pitkään sitä, miten tämä tulisi ratkaista. Päädyin käyttämään uudempien teosten suhteen ratkaisua, jossa sisällytin materiaaliin linkin tekijän kotisivuille. Näin teokset eivät varsinaisesti ole mukana materiaalissa, mutta niihin on pääsy materiaalin kautta. Vastaavasti muutaman hyödyntämäni videon lisäsin materiaaliin YouTube-linkkinä, jolloin linkin kautta on suora pääsy tekijän tietoihin ja videon alkuperäiseen julkaisijaan. Mikäli materiaalista julkaistaisiin joskus maksullinen versio, olisi mahdollisuutena ostaa lisensoijalta teoskuviin. Uskon kuitenkin, että linkit ulkopuolisille sivustoille ovat kaksikielisen opetuksen ideologian kannalta hyödyllisiä kielenkäyttötilanteita. Ongelmaksi muodostui tekijänoikeuden suhteen lisäksi Peda.netin käyttöliittymän kankeus. Teostietoja oli mahdotonta saada kuvateksteinä näkyviin teosten viereen, joten jouduin liittämään tiedot jokaisen luvun loppuun. Erityisen hankalaa tämä oli siksi, että osa käyttämäni kuvista oli lisensoitu CC BY 4.0 -lisenssillä. Lisenssin mukaisesti kuvaa saa käyttää vapaasti, mutta sen ottaja on merkittävä kuvan yhteyteen. Jäikin hieman epäselväksi, onko merkintä kuvan ottajasta luvun lopussa ja kuvan avatessa riittävä lähdetieto, vai olisiko julkaistavassa materiaalissa välttämätöntä liittää tieto kuvatekstiksi. Tähän kysymykseen tulee palata materiaalin mahdollisen julkaisemisen yhteydessä.

Oppimateriaalidemon valmistuttua arvioin sitä asiantuntijaryhmän kanssa. Asiantuntijaryhmä muodostui neljästä henkilöstä, jotka olivat jo vastanneet aiemmin tarvekartoituskyselyyn. Olisin mieluiten järjestänyt haastattelut kasvokkain, mutta sijainnin ja koronavirusrajoitteiden tuottamien haasteiden vuoksi haastattelut toteutettiin etänä. Etähaastattelun parhaana puolena on tallennuksen helppous; videopuhelupalvelut tarjoavat sisäänrakennettuna ominaisuutena mahdollisuuden nauhoittaa keskustelu. Kasvokkain tapahtuva haastattelutilanne olisi kuitenkin luontevampi ja siten kenties rennompia. Olin lähettänyt asiantuntijoille jo etukäteen muutaman kysymyksen materiaaliin liittyen, joten pääsimme hyvin nopeasti kiinni keskusteluun. Haastatteluista sain kerättyä erittäin arvokasta tietoa siitä, mikä materiaalissa toimi ja mitä siinä tulisi muuttaa jatkokehittelyn yhteydessä. Haastattelutilanteissa tapahtui muutaman haastateltavan kanssa toimivaa yhteisideointia, eli keskustelun lomassa pohdimme yhteistuumin lisäideoita materiaaliin. Haastattelujen ja oman pohdintani myötä olenkin saanut luotua tarkkaa kuvaa siitä, miten materiaalia kannattaa lähteä jatkokehittämään. Olen lisäksi reflektoinut paljon omaa tekemistäni, ja pohtinut omaa opettajuuttani. Asiantuntijaryhmän kanssa käytyjen keskustelujen perusteella olen saanut luotua hyvän kuvan siitä, mitkä ovat omia vahvuuksiani ja heikkouksiani erityisesti opetuksen suunnittelussa. Kykenen tulevaisuudessa hyödyntämään näitä seikkoja oman opettajuuteni kehittämisessä.

Seuraavana vaiheena oppimateriaalin kehittämisessä olisi sen viimeistely ja julkaisu. Olen pohtinut käytännössä koko tutkielman prosessin ajan, että oppimateriaali olisi hienoa saada julkaistuksi. Myös sekä tarvekartoituskyselystä että toisen vaiheen asiantuntijaryhmän haastatteluista kävi ilmi, että materiaalille olisi konkreettinen tarve. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että materiaali kannattaisi julkaista. Seuraavana olisikin siis edessä kustantajan etsiminen. Olin alun perin itse ajatellut, että materiaali saattaisi sopia Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisujen joukkoon. Olin kuitenkin kustantamisesta vastaavaan henkilöön yhteydessä, joka kertoi minulle, että kaikki heidän julkaisemansa oppimateriaalit on oltava suomen- tai ruotsinkielisiä. Ministeriön kautta on mahdollista lisätä muitakin materiaaleja verkosta löytyvään materiaalipankkiin. Tämä on kuitenkin ilmaiseen jakamiseen perustuva avointen oppimateriaalien kirjasto, jonka materiaaleista ei makseta korvauksia tekijöille. Oppimateriaalia varten näkemäni työ vaatisi nähdäkseni jonkinlaisen palkkion, eikä ilmaiseksi julkaisu tunnu sopivalta suhteutettuna työn määrään. Seuraava vaihtoehto olisi yh-

teyden ottaminen kaupallisiin kustantamoihin. Kuvataiteen materiaaleille saattaisi olla kysyntää suomeksikin, ja tutkielmaa varten valmistunut oppimateriaalidemo saattaisi toimia tällaisessakin yhteydessä.

Riippumatta siitä, julkaistaanko materiaalia jossakin vaiheessa, on sen merkitys kaksikielisellevä kuvataideopetukselle selkeästi nähtävillä. Haastateltavina olleet asiantuntijaryhmän jäsenet toivat ilmi sitä, miten jo pelkästään tämänkaltaisen materiaalin olemassaolo on heille tärkeää ja tuntuu inspiroivalta. Kuvataiteen tuominen esille melko uudessa kaksikielisen opetuksen kontekstissa tuo uskottavuutta ja merkitystä oppiaineelle. Asiantuntijaryhmän lisäksi yksi muukin kaksikielisen kuvataidekasvatuksen opettaja on tiedustellut minulta materiaaleista ja niiden saatavuudesta. Materiaalilla olisi lisäksi varmasti käyttöä tulevaisuudessa myös kaksikielisen opetuksen ulkopuolella. Kansainvälistyvässä maailmassa englanniksi annettava opetus lisääntyy, ja esimerkiksi huonosti suomea osaavien oppilaiden määrä kouluissa kasvaa. Englanti voi toimia näissä tilanteissa yleiskielenä eli *lingua francana*, ja englanninkielinen oppimateriaali yhteisenä lähtökohtana opetukselle. Kehittämistyötä kuvataiteen oppimateriaalien parissa tulisi jatkaa sekä kaksikielisen opetuksen, muun englanniksi annettavan opetuksen että suomenkielisen kuvataideopetuksen osalta, sillä materiaaleille on jatkuva tarve. Koska tutkimus kaksikielisen kuvataideopetuksen alalla on hyvin vähäistä, on jo tutkielman tasoinen kehittämistutkimus nähtävissä relevanttina ja tärkeänä tutkimustietona. Kuvataiteen merkitystä kaksikielisen opetuksen piirissä olisikin tuotava selkeästi näkyville tavoitteellisten tutkimushankkeiden myötä.

## Lähteet

- Arnheim, Rudolf. (1986). *The Double-Edged Mind: Intuition and the Intellect*. Teoksessa *New Essays on the Psychology of Art* (s. 13–30). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. Teoksessa J.L. Green, G., Camilli & P.B. Elmore (toim.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 95–109). New York: Routledge.
- BRICKS. (2020). Alles over BRICKS Visual Arts. <https://www.brickstto.nl/lesmethodes/visual-arts/>. Luettu 27.4.2020.
- Council of Europe. (2021). The CEFR Levels. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>. Luettu 12.4.2021.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finlex. (2019). Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L6>. Luettu 25.2.2020.
- EF EPI. (2020). English Proficiency, Europe. <https://www.ef.com/ca/epi/regions/europe/>. Luettu 28.4.2020.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ellis, Rod. (2011). Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. Teoksessa B. Tomlinson (toim.), *Materials Development in Language Teaching*, (s. 212–235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerrini, M. C. (2009). CLIL Materials as Scaffolds to Learning. Teoksessa D. Marsh ym. (toim.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (s. 74–84). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Graham, M. A. (2020). Deconstructing the Bright Future of STEAM and Design Thinking. *Art Education* 73(3), 6–12.

- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen aavajina* (s. 5–13). Rovaniemi: Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>. Luettu 12.4.2021.
- Haanstra, F. & Wagner, E. (2017). Common European Framework of Reference for Visual Literacy (CEFR-VL). ENViL (European Network for Visual Literacy). [http://envil.eu/wp-content/uploads/2017/09/CEFR\\_VL-Introduction.pdf](http://envil.eu/wp-content/uploads/2017/09/CEFR_VL-Introduction.pdf). luettu 12.4.2021.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-Based Action Research in the Development Work of Arts and Art Education. Teoksessa G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi & T. Jokela (toim.), *The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design* (s. 9–25). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- LALI. (2020.) The LALI project. <http://www.lali-project.eu/>. Luettu 14.8.2020.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based Research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 3–21). New York: The Guilford Press.
- Leinonen, T. (2013). Muotoilututkimus: tutkimusta, kehittämistä ja prototyyppejä. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 69–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- McNiff, S. (2007). Art-Based Research. Teoksessa J.G. Knowles & A.L. Cole (toim.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 29–40). SAGE Publications.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro* 21, s. 15–33.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL - Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Morton T. (2013) Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. Teoksessa J. Gray (toim.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (s. 111–136). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Mutta, M., Peltonen, P., Lefebvre, A., Nyikos, J., Hackl, V. & Varhegyi, V. (2020.) Language and Literacy Learning through Art – Methodological and theoretical background and curriculum. LALI: [www.lali-project.eu](http://www.lali-project.eu).

- Niinistö, H. & Granö, P. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan – Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 181–201). Rovaniemi: Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>. Luettu 12.4.2021.
- Nikula, T. (2015). Ainekohtaisen kielen käyttö ja oppimisen mahdollisuudet CLIL-tuntien tehtäväpohjaisissa tilanteissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 15–33). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Oliver, K., Hall, M.P., Dalton, J., Falk Jones, L., Watson, V., Hoyser, C. & Santavicca, N. (2019.) Drawing out the soul: Contemporary arts integration. *International Journal of Education Through Art* 15(2), 165–181.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Saatavilla osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Opetushallitus. (2019). Kuvataiteen tuntijako perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataiteen-tuntijako-perusopetuksessa>. Luettu 25.2.2020.
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 9–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pernaa, J. & Veistola, S. (2019). ”Kokemuksia sähköisen oppimateriaalikustantamisen mahdollisuuksista ja haasteista”. Teoksessa T. Tossavainen & M. Löytönen (toim.), *Sähköistyvä koulu: oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 198–214). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä ja P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan - opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

- Sciberras, J. (2016). English through art: an ELT enrichment. Teoksessa D. Xerri & O. Vassallo (toim.), *Creativity in English Language Teaching* (s. 99–110). ELT Council.
- Spiro, R., Collins, B., Thota, J. & Feltovich, P. (2003). “Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration”. *Educational Technology* 43(5), 5–10. JSTOR. Luettu 10.3.2021.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Aineistolähteet

- BRICKS Visual Arts Year 1 – Do you have what it takes?. (2011). OVD Educatieve Uitgeverij.
- Savia Visual Arts I. (2016). SM & University of Dayton.



# Oppimateriaali kaksikieliseen kuvikseen

Hei! Olen Salli Ilmanen, Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija. Teen kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on englanninkielisen kuvataideopetuksen oppimateriaali. Kyseessä on kehittämistutkimus, jonka tavoitteena on luoda demoversio suomalaisen kaksikieliseen kuvataideopetukseen tarkoitettua oppimateriaalista. Materiaali on tarkoitettu ensisijaisesti 7. luokan oppilaille, jotka opiskelevat englanninkielisessä kaksikielisessä opetuksessa. Kyselyn tarkoituksena on selvittää, millaisia sisältöjä oppimateriaaliin kaivattaisiin.

Tutkimusvastaukset käsitellään ja esitellään tutkielmassa siten, että vastaajien henkilöllisyydet eivät käy ilmi eivätkä vastaajat ole tietojen perusteella tunnistettavissa.

Ensimmäisessä osiossa kysytään muutamia taustatietoja. Toisessa osiossa pohditaan, millainen olisi ideaalinen oppimateriaali. Mikäli olet halukas tutustumaan ja arvioimaan valmista oppimateriaalidemoa kesällä tai syksyllä 2020, voit jättää yhteystietosi kyselyn lopussa.

Kyselyyn voit vastata, mikäli olet

- 1) kaksikielisen opetuksen kuvataideopettaja, aineenopettaja tai luokanopettaja
- 2) kuvataideopettaja tai opettajaopiskelija, joka on kiinnostunut englanninkielisestä opetuksesta
- 3) englanninopettaja tai muu kieliasiantuntija

Vastaamiseen kuluu noin 10 minuuttia.

Tutkimuksen tekijän yhteystiedot

Salli Ilmanen  
silmanen@ulapland.fi (mailto:silmanen@ulapland.fi)  
+358504322658

Pro gradu -tutkielmani ohjaa Mirja Hiltunen (mirja.hiltunen@ulapland.fi, (mailto:mirja.hiltunen@ulapland.fi))

\* Required

## Taustatiedot

Tässä osiossa kysytään muutamia taustatietokysymyksiä, jotka auttavat vastausten analysoinnissa. Mikäli et löydä sopivaa vaihtoehtoa, vastaa kohtaan "muu".

4/1/2021

## 5. Onko kyseessä

- ☐ Laajamittainen kaksikielinen opetus (CUL, vieraskielinen opetus)
- ☐ Kielikylpyopetus
- ☐ Suppea kaksikielinen opetus (kielirikasteinen opetus)
- ☐ Maahanmuuttajille suunnattu opetus
- ☐ Kansainvälinen koulu (peruskoulu tai IB)
- ☐
- Other

## 6. Englanninkieliseen opetukseen osallistuvat oppilaat ovat äidinkieltään

- ☐ Lähinnä suomenkielisiä
- ☐ Lähinnä englanninkielisiä
- ☐ Lähinnä kaksi- tai kolmikielisiä
- ☐
- Other

## 7. Montako vuotta olet opettanut englanniksi

## 1. Missä työtehtävässä toimit tai olet toiminut? \*

- ☐ Kuvataideopettaja
- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Muu aineenopettaja
- ☐ Englanninopettaja
- ☐
- Other

## 2. Millä luokka-asteella opetat tai olet opettanut? \*

- ☐ Alakoulu (luokat 1-6)
- ☐ Yläkoulu (luokat 7-9)
- ☐ Lukio
- ☐
- Other

## 3. Mitä aineita opetat? (Mikäli olet opiskelija, mikä on pääaineesi?) \*

## 4. Miten suuri osa opetuksesta on joko kokonaan tai osittain englanninkielistä? \*

- ☐ 0-25 %
- ☐ 25-50 %
- ☐ 50-75 %
- ☐ 75-100%
- ☐ En opeta englanniksi

4/1/2021

## 8. Millaisia opetusmateriaaleja käytät kaksikielisessä opetuksessa

- ☐ Valmiita kaksikielisen opetuksen materiaaleja
- ☐ Valmiita englanninkielisiä materiaaleja (ei kaksikieliseen opetukseen suunniteltuja)
- ☐ Suomenkielisiä materiaaleja, jotka käännät itse
- ☐ Kokonaan omia materiaaleja
- ☐
- Other

## Ideaalinen oppimateriaali

Tässä osiossa pohditaan, millainen olisi ideaalinen oppimateriaali. Resursseja, toteutettavuutta tai muita rajoituksia ei tarvitse tässä vaiheessa miettiä.

Materiaalin on tarkoitus olla oppilaan harjoituskirja, joka sisältää teemoittain lyhyitä valmistelevia tehtäviä ja isompia soveltavia tehtäviä. Materiaali on tarkoitettu ensisijaisesti 7. luokan kuvataiteen opetukseen.

Mikäli opetat jotain muuta ainetta tai muuta luokka-astetta, vastaa siten kuin itse kokisit hyvän materiaalin.

### 9. Mikä olisi hyvä formaatti materiaalille \*

☐ Painettu

☐ Digitaalinen

☐

Other

### 10. Mitä näistä kieleen liittyvistä elementeistä olisi hyvä sisällyttää materiaaliin? \*

☐ Sanalistat (sanakirjatyypinen eng-eng)

☐ Yksittäiset sanaselitykset (eng-eng)

☐ Sanastot (eng-fi)

☐ Tekstien ja harjoitusten käännökset (eng-fi)

☐ Kielioppiosiot

☐ Fraasilistat / esimerkit (valmiit teemaan liittyvät lauseet)

☐

Other

### 11. Minkälaisia tekstiosioita materiaalin olisi hyvä sisältää? \*

☐ Lyhyet, kuvailevat tekstit

☐ Pidemmät tekstit

☐ Valmiit oppiaineeseen liittyvät fraasit

☐ Dialogitekstit

☐

Other

### 12. Asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan, 5=hyvin paljon), miten runsaasti seuraaventyypisiä tekstiosioita tulisi sisällyttää materiaaliin? \*

	1	2	3	4	5
Lyhyet, kuvailevat tekstit (esimerkiksi muutaman lauseen selitys tekniikasta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidemmät tekstit (esimerkiksi taitelijasta tai tyyliuunnasta kertovat kappaleet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aihepiiriin tai teemaan liittyvät fraasit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialogitekstit (kahden tai useamman henkilön välinen vuoropuhelu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4/1/2021

4/1/2021

### 13. Asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan kiinnostava, 5=erittäin kiinnostava), miten kiinnostavia seuraavat teemat olisivat materiaalissa? \*

	1	2	3	4	5
Oppilas itse (identiteetti, ulkonäkö ym)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englanninkielisten maiden kuvataide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maaailman taidehistoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomen taidehistoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nykytaide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Median kuvastot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristö ja ekologisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mainonta ja tuotesuunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunnallinen vaikuttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 14. Mitkä muut aihepiirit olisivat mielestäsi kiinnostavia?

### 15. Asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan tärkeä, 5=erittäin tärkeä), miten tärkeänä pidät seuraavien sisältöjen sisällyttämistä 7.luokan materiaaliin?

	1	2	3	4	5
Ihmisen piirtäminen (kasvot, anatomia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Värien sekoittaminen (väriympyrä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valot ja varjot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhden pisteen perspektiivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahden pisteen perspektiivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Väriperspektiivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 16. Mitä muuta olisi mielestäsi tärkeä käsitellä?

17. Asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan tärkeä, 5=erittäin tärkeä), miten tärkeänä pidät seuraavien tekniikoiden sisällyttämistä 7. luokan materiaaliin?

	1	2	3	4	5
Piirtäminen (lyijykynät, hiilet, värikynät)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piirtäminen (tussi, muste)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Akvarellimaalaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Akryyliimaalaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öljyimaalaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitaalinen valokuvaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analoginen valokuvaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollaasi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keramiikka (savi, muovailumassa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut kolmiulotteiset tekniikat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitaalinen kuvanmuokkaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monotypia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monistettavat painotekniikat (lino, puu- ja metalligrafiikka)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Tähän voit jättää vapaasti ideoita ja ehdotuksia oppimateriaalia varten

18. Mitkä muut tekniikat ovat mielestäsi tärkeitä?

4/1/2021

4/1/2021

## Yhteystiedot

Mikäli sinuun saa ottaa yhteyttä kyselyn vastausten tarkentamiseksi ja/tai olet halukas tutustumaan ja arvioimaan valmista oppimateriaalidemoa, voit jättää tähän yhteystietosi.

Oppimateriaalidemo valmistuu kevään tai kesän 2020 aikana, eli sen testaaminen ajoittuu todennäköisesti syksyyn. Testaaja saa arvioida materiaalia itsenäisesti tai käyttää sitä halutessaan opetuksessa.

20. Nimi

21. Sähköpostiosoite

22. Minuun saa ottaa yhteyttä

- ☐ Kyselyn vastausten tarkentamiseksi
- ☐ Valmiin demomateriaalin arvioimiseksi

Hei!

Olen Salli Ilmanen, maisterivaiheen kuvataidekasvatuksen opiskelija Lapin yliopistosta. Osallistuit viime syksynä pro gradu -tutkielmani kyselyyn, jossa kartoitin tarpeita kaksikielisen kuvataideopetuksen materiaalia varten. Materiaalin demoversio on vihdoinkin valmistunut, ja on siis valmiina arvioitavaksi. Koska ilmoitit kyselyssä olevasi kiinnostunut materiaalin arvioimisesta, otan nyt yhteyttä.

Toivon, että olet halukas osallistumaan materiaalin arviointiprosessiin. Mikäli lähdet mukaan, lähetän linkin materiaaliin sekä muutaman alustavan kysymyksen, joita voit pohtia materiaaliin tutustuessasi. Vaikka materiaali ei ole vielä kokonaisuudessaan valmis, sen osia saa käyttää vapaasti myös opetuksessa. Varsinainen materiaalin arviointi tapahtuu haastattelussa, joka järjestetään Skypen välityksellä. Haastattelun kesto on noin puoli tuntia, mutta tästä ajasta voidaan tarpeen vaatiessa joustaa. Mikäli lähdet mukaan arviointiprosessiin, sovitaan yhdessä haastattelu-aika, joka sopii parhaiten. Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan marraskuun aikana.

Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin tutkielmaan, materiaaliin tai haastatteluihin liittyen.

Kiitos paljon jo etukäteen!

Salli Ilmanen  
silmanen@ulapland.fi

Hei!

Hienoa, että olet kiinnostunut osallistumaan!

Ehdotathan minulle, mitkä ajat sopisivat haastattelua varten. Aikaa tulisi varata noin puoli tuntia, haastattelut järjestetään etänä (Skype). Paras aikaväli olisi viikoilla 46–48, mutta muutkin ajat onnistuvat tarvittaessa. Esimerkiksi viikolla 47 minulle sopii käytännössä milloin vain.

Ennen haastattelua allekirjoitathan liitteenä olevan tutkimusluvan ja palautat minulle. Paperin voi tulostaa, allekirjoittaa ja skannata/kuvata, tai allekirjoittaa sähköisesti, mikäli tähän on mahdollisuus.

Oheessa on linkki opetusmateriaaliin. Osa materiaalin luvuista on viimeistelty, osassa tekstin aiheet ja tehtävät on lyhyesti eritelty ranskalaisin viivoin. Aloitussivulla on lueteltu, mitkä osiot ovat valmiina. Materiaaliin tutustuessasi voit pohtia näitä kysymyksiä.

1. Mikä materiaalissa toimii? Mitä siinä tulisi mielestäsi muuttaa, jotta se olisi toimivampi?
2. Onko materiaalin kieli mielestäsi sopivaa, liian helppoa tai liian vaikeaa? Ovatko tekstit sopivan pituisia?
3. Onko sinulla kenties lisäideoita, jotka toimisivat hyvin materiaalissa?

Materiaali: <https://peda.net/p/salli.ilmanen/visualarts>

Salasana: clil

Vastaan mielelläni kysymyksiin myös ennen haastattelua!

Kiitos paljon  
Salli Ilmanen

## **Tutkimuslupa**

Pyydän suostumustasi osallistua pro gradu –tutkielmani haastatteluosioon.

### **Tutkielman tekijän yhteystiedot**

Salli Ilmanen

Kuvataidekasvatus, Lapin yliopisto

silmanen(at)ulapland.fi

[REDACTED]

### **Tutkielman ohjaaja**

Mirja Hiltunen, professori

Kuvataidekasvatus, Lapin yliopisto

mirja.hiltunen(at)ulapland.fi

Pro gradu –tutkielmassani kehitän oppimateriaalia suomalaiseen kaksikieliseen kuvataideopetukseen. Materiaalista on valmistunut aiemman aineiston pohjalta demoversio. Haastattelun tarkoituksena on kerätä tietoa siitä, miten materiaalia tulisi kehittää edelleen. Haastattelussa kerättyä tietoa käsitellään tutkielmassa nimettömästi, eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa.

**Suostumus:** Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu –tutkielman haastatteluun. Olen perehtynyt tutkielman sisältöön ja saanut tarvittavat vastaukset täydentäviin kysymyksiini. Haastattelussa kerättyä tietoa saa käyttää pro gradu –tutkielman aineistona.

### **Osallistun tutkimukseen**

---

Allekirjoitus ja nimenselvennös

---

Päivämäärä ja paikka

# Visual Arts

[Salli Ilmanen](#) > [Visual Arts](#) > [1 Terms and Techniques](#) > [Dots and lines](#)

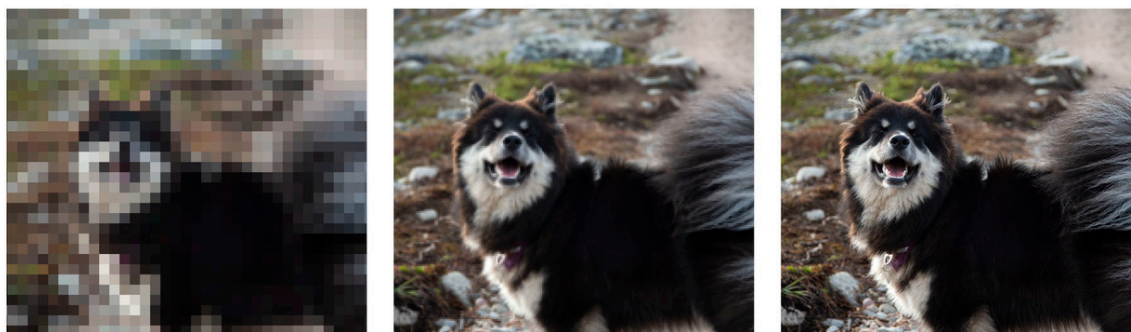
## Dots and lines

### Key terms

*an element*  
*a pixel*  
*composing a picture*  
*pointillism*  
*a (brush)stroke*  
*outline*  
*a medium*  
*shade / shading*  
*line art*

### Using dots to create a picture

Each picture is made up of either dots, lines or surfaces – or any combination of these. The most basic **elements** of creating a picture are dots – but how to create a full picture using nothing but dots? You might be familiar with the way modern computers and screens work. Every digital picture is made of **pixels**, tiny coloured squares. The smaller the squares (or pixels), the clearer the picture, as you can see from the photos below. The amount of pixels is usually shown in the image information as **ppi** (pixels per inch). A clear, professional quality image is at least 300 ppi.



But this way of **composing a picture** was not invented during the digital era. Artists have used it as a way of making art for a long time. The technique of creating a picture using only dots or small coloured areas is called **pointillism**. Pointillism was a popular technique in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> Century. The idea is to

#### LANGUAGE INFO

When we speak about the 19th Century, we mean the years 1800-1899 (and so on). This is because the first Century was from the year 0 to the year 99.

apply small dots or **strokes** of different colours close together, so that when you look at the picture from a distance, the colours blend together.



Georges Seurat, 1884. *Sunday Afternoon on the Island of la Grande Jatte*. Image courtesy of Wikimedia Commons.

Check out these contemporary artists who use the idea of pointillism and dots in their art today!

**Sami Lukkarinen**

who creates "pointillist" paintings from social media photos

**Miguel Endara**

who draws huge drawings using millions of tiny black dots

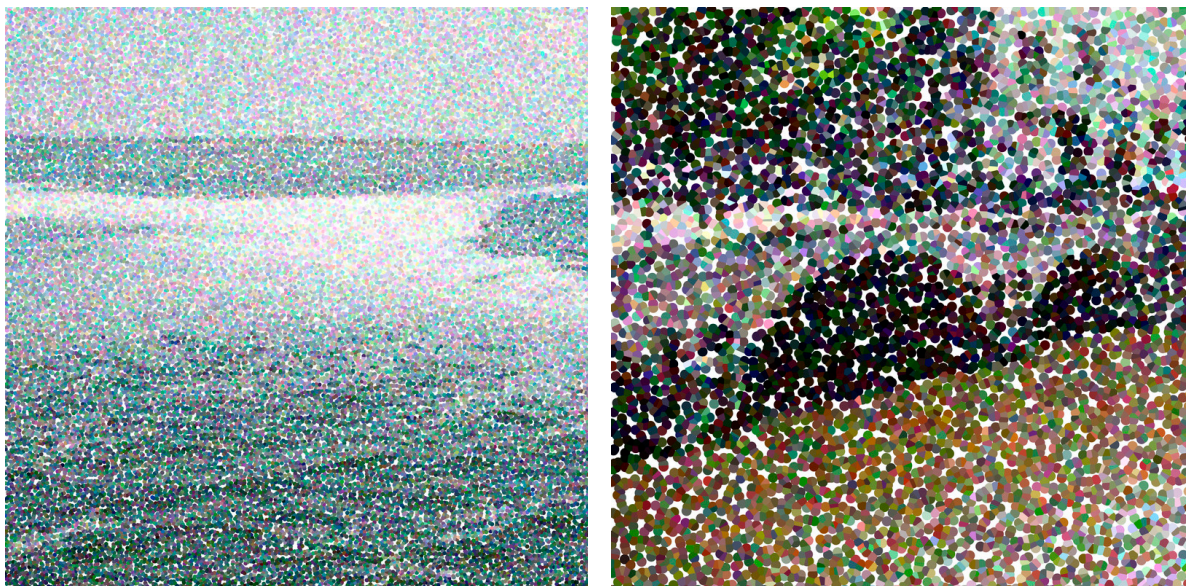
[Video: The Making of "Hero"](#)

**Federico Pietrella**

who uses date stamps to create "pointillist" artworks

**Think 1.1** Look at the following pictures. What can you see? What is pictured here? What colours have been used? Write down or discuss with a partner. To see a "pointillist" image more clearly, you might try to take a step backwards. Can you see better now? Take a peek at [the answer key](#) to see what the original photographs look like.



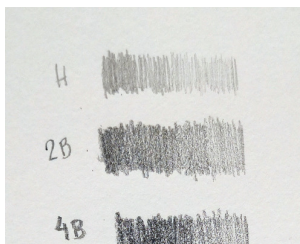


**Create 1.1** Create your own "pixelated" art!

1. Choose an image. You may take a photo, or use an existing image.
2. Print it out and draw a grid over it, or use photo editing software to create a grid. The more squares you have in your grid, the clearer the image will be! A good amount might be 10x15 squares or something similar.
3. Draw a grid of the same proportions on paper.
4. Look at each of the squares. What is the dominating colour of that square in the original image? Paint in the colour on your paper. Alternatively, you might use cutouts of magazines or coloured paper to fill in the squares!

## Different types of lines

Along with dots, lines are one of the most basic elements of visual art. The word refers to any mark between two points. Lines can be straight, curved, vertical or horizontal. Lines can be used to draw **outlines** or to create movement. Most of us have drawn something using only lines. In fact, when you are writing, you are using lines! The key to making lines work well is to know the **medium** you are using. If you use a pencil, you will need to know how to hold it, how to apply just the right amount of pressure and how to move your hand – it might sound like a lot, but it is quite simple! If you have extra time, you can watch the video below to find out more about using a pencil!



[How to Hold and Control Your Pencil](#)

*Fun facts:* Some pencils are harder, some are softer. With a soft pencil, you can easily get darker **shades**. The softness of a pencil is indicated with letters and numbers - take a look at your own pencil! Chances







are, it says "HB" on the shaft. This is the softness of a standard writing pencil. Soft pencils are named with a number and the letter B - the bigger the number, the softer the pencil. So 2B is quite close to HB, while 8B is very soft and dark.



**Line art** can refer to any piece of art in which the main components are lines - so no shading, or texture. A fun way of making line art is trying to hold the pencil down - so have it touching the paper at all times! Some very famous artists such as Pablo Picasso or Rembrandt have done line art in this way.

**Test 1.1** Test out drawing using only dots or lines. Pick a subject - it can be something in the classroom or in your bag. First, make a small pencil drawing in your sketchbook or on a small piece of paper using only lines - so no shading! The key is to trace the shape of the object. Remember to look at the object and trace the lines as you can see them, not the way you think they are supposed to look!

Next, you can test out different ways of drawing: hold the pencil against the paper without lifting it up, use only your left hand, draw with your eyes closed!

---

## Objectives (NCC 2014)

**Think 1.1** (O1, O2, O8) Making observations on a picture and discussing with a partner or in a group. Understanding the basic idea of pointillism and the technique.

**Create 1.1** (O1, O3, O4, O5, O7, O9) Turning observation into creation. Understanding how pixels work, and figuring out the idea of pointillism. Practicing colours through either paints or coloured paper. Encouraging sharpness of visual observation. Starting creative work from a self-selected image.

**Test 1.1** (O3, O4, O5, O9) Testing a historically important technique based on earlier observations. Trying out new things, exploring the technique, finding new ways of visual production.

---

## Sources

Honour, H., and Fleming, J. (1999). *A World History of Art*.

National Gallery of Art. (2020). The Elements of Art: Line. <https://www.nga.gov/education/teachers/lessons-activities/elements-of-art/line.html>. Visited 15 October 2020.

### Images:

- 1 Georges Seurat, 1884. *Sunday Afternoon on the Island of la Grande Jatte*. Image courtesy of Wikimedia Commons.
- 2 Albert Edelfelt, *unknown* (part of sketchbook). Image courtesy of Finnish National Gallery.